



TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2021 CİLT/VOLUME:19 SAYI/ISSUE:2



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2021

Cilt: 19

Sayı: 2

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

Teknik Redaktör

Arş. Gör. Aysun ÖZTÜRK
Arş. Gör. Sabire KILIÇ

Türkçe Dil Düzeltisi

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN
Öğr. Gör. Dr. Merve ALTIPARMAK YILMAZ
Arş. Gör. Elif DEMİR
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU
Arş. Gör. Kürşat KAYA
Arş. Gör. Ömer ÇELİK
Arş. Gör. Tuğçe DAŞÖZ

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Oya ERDİNÇ AKAN

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda iki kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

Akademik Danışma Kurulu

Nilüfer VOLTAN ACAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Petek AŞKAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül ATAMAN	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride BACANLI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hasan BACANLI	Prof. Dr.	Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi
Gülsün BASKAN	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Temel ÇALIK	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan DEMİR	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan DEMİREL	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman DOĞAN	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayyip DUMAN	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule ERÇETİN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma GÖK	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat GÜÇLÜ	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu YAZGAN İNANÇ	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Nurdan KALAYCI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize KESER	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar ÖZBAY	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel ŞAHİN	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet ŞİŞMAN	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Halil İbrahim YALIN	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Binnur YEŞİLYAPRAK	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip YÜKSEL	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Dinçay KÖKSAL	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eyüp ARTVINLİ	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hünkar KORKMAZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan DUMAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet İNAN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe ÖZKAL, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özey KARADAĞ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeliha TRAŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe TEKİN DEDE, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bertan AKYOL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Emre ER, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan TABANCALI, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih CAMADAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan ÖNAL, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Halük ÜNSAL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İlkey AŞKIN TEKKOL, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet BİLGİN, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ERDEM, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇEKİÇ, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çetin TORAMAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇİYDEM, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi KARAKAŞ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Handan KOCABATMAZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi K. Büşra KAYNAK EKİCİ, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kevser TOZDUMAN YARALI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder BALTAÇI, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Şamil TATIK, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Recep GÜR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar ÇİFTÇİ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Eda ÖZ, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Elçin AYZ, Dicle Üniversitesi
Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Eren LEHİMLER, Atatürk Üniversitesi
Dr. Funda UYSAL, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Güneş KORKMAZ, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Osman AKTAN, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Sevilay AYDEMİR

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Salgın Dönemi ve Sonrası Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Görüşler 707-732
Vicdan Altınok

Araştırma Makalesi

Türkçe Öğretiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları 733-752
Üzeyir Süğümlü

Araştırma Makalesi

Mobil Uygulamalar ile Desteklenmiş Çevrim İçi Öğrenmenin Öğrencilerin Motivasyon, Hazırbulunuşluk ve Bağlılıklarına Etkisi 753-773
Cengiz Gündüzalp

Araştırma Makalesi

Türkiye’de İlkokul Kademesinde Drama Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi .. 774-787
Çavuş Şahin, Derya Girgin, Özge Özgeçen

Araştırma Makalesi

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Seçimini Etkileyen Unsurların Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi 788-809
Taner Topaloğlu

Derleme Makalesi

Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz 810-830
Rahime Çobanoğlu, Ali Yıldırım

Araştırma Makalesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Performans Betimleyicileri Geliştirme: Temel ve Ara Düzeyler 831-856
Yiğit Savuran, Zühal Çubukçu

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi 857-884

Ahmet Keskin, Hünkar Korkmaz

Araştırma Makalesi

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlanması .. 885-903

Hurşide Kübra Özkan Kunduracı, Ayşe Belgin Aksoy

Araştırma Makalesi

Singapur ile Türkiye'de Okul Yöneticisi ve Öğretmen Seçme ve Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması 904-925

Bertan Akyol, Yasemin Yeşilbaş Özenç

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar ve Sorun Alanlarının Depresyon, Anksiyete ve Stresle İlişkisi 926-949

Burak Köksal, Nursel Topkaya

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Umutsuzluğunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 950-971

İpek Gündüz Çetin, Asuman Seda Saracaloğlu

Araştırma Makalesi

Tecrübe Edilen ve İdealde Okulda Eğitim: Sınıf Öğretmenlerin Metaforik Algıları ... 972-1011

Hasan Uştu, Esra Yüceer, Tezcan Canik

Araştırma Makalesi

Dijital Okuryazarlık, Çevrim İçi Öğrenme ve Akademik İsteklilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 1012-1036

Yener Akman

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Etkinlikler Kapsamındaki Bilişsel Gelişim İnançları 1037-1059

Mehmet Mart, Emel Arslan, Merve Temel

Araştırma Makalesi

İlkokul 4. Sınıfa Devam Eden Çocuklarda Öz Kavramının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 1060-1075

Merve Kurt, Arzu Özyürek

Araştırma Makalesi

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Okul Yöneticiliği: Karşılaşılan Sorunlar ve Çıkarılan Dersler
..... 1076-1103

Mevlüt Kara, Bayram Bozkurt

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
..... 1104-1118

Aylin Tümkiye Yenmiş, Mehmet Gül

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine
Göre Analizi 1119-1142

Ruşen Büken, Eyüp Artvinli

Araştırma Makalesi

Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Özetleme Öğretimi Açısından İncelenmesi
..... 1143-1159

Kürşat Kaya, Mehmet Kurudayıoğlu

Araştırma Makalesi

Cemil Sena Ongun'un Umûmi Usul-i Tedris Adlı Eserinde Ele Aldığı Öğretim Yöntemlerinin
İncelenmesi 1160-1177

Veysel Elkatmış, Faruk Kayman

Araştırma Makalesi

Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Psikolojik Sağlık, Umut ve Pozitifliğin Rolü
..... 1178-1198

Mehmet Boyacı, Mehmet Buğra Özhan

Araştırma Makalesi

Temel Yaşam Becerileri Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Bilgi, İhtiyaç ve Öncelikler
..... 1199-1222

Gülsüm Yıldırım

Araştırma Makalesi

Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerileri 1223-1251

Arzu Aydın, Gülçin Tan Şişman

Araştırma Makalesi

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliğini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması 1252-1276

Adem Bayırlı, Ali Balcı

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi 1277-1298

Yeter Akbulut Uzun, Sevinç Gelmez Burakgazi

Araştırma Makalesi

Eğitim Yönetimi Alanında Tez Yazmak: Mezunların Deneyimleri 1299-1322

Didem Koşar

Araştırma Makalesi

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çokkültürlü Eğitim Bağlamında İncelenmesi 1323-1343

Kemal Faruk Bakır, Emrullah Akcan

Araştırma Makalesi

Okullarda Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 1344-1365

Süheyla Bozkurt Balcı

Derleme Makalesi

Öğretmen Beklentisi Fenomeni Üzerine Bir Derleme Çalışması 1366-1390

Hasan İğde



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Salgın Dönemi ve Sonrası Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Görüşler

Opinions on the Education Process During and Post the Epidemic Period

Vicdan Altınok

Yazar Bilgileri

Vicdan Altınok 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
valtınok@gazi.edu.tr

ÖZ

Araştırmanın amacı, salgın sürecinde eğitimin doğru bir şekilde yapılması ve düzenlemesi için var olan çevrim içi öğretim çalışmalarını değerlendirerek beklentilere ne kadar cevap verebildiği ve daha neler yapılması gerektiğine dair bir perspektif oluşturarak bu süreçte yeni eğitim-öğretim uygulamalarının daha etkin ve başarılı hâle getirilmesine katkı sağlamaktır. Bu sürecin işleyişinde karşılaşılan olumsuzluklar ve eksiklikler tespit edilerek bu sürecin başarılı olması ve sonraki süreçte daha etkin hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu düşünce ile araştırma, bir yıldan fazla uzaktan eğitim alan Gazi Üniversitesi'nin Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki Türkçe, Fen, Matematik, İngilizce ve Resim Eğitimi bölümlerinde okuyan toplam 45 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yarı yapılandırılmış 6 soruluk görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının alan dersleri ile öğretmenlik meslek derslerine ait program çakışmalarının olduğu, sınavlara ilişkin problem yaşandığı, sunumların anlaşılabilirlik düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, sistemin pratik kullanıma sahip olmaması, ilgili kişilerin teknolojiyi kullanımındaki yetersizlikleri ve öğrencilerin derse katılımları ile ilgili problemler tespit edilmiştir. Derse hazırlıktaki yetersizlikler ve verilen bilgi kalitesinin istenilen düzeyde olmadığı da belirlenmiştir. Bu olumsuzlukları avantaja dönüştürebilmek için program yazılımcıları, öğretmen ve öğrencilerin eksikliklerini tamamlamalılar.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Salgın
Eğitim
Öğretim
Süreç

Keywords

Epidemic
Education
Teaching
Process

Makale Geçmişi

Geliş: 15.04.2021
Düzeltilme: 10.08.2021
Kabul: 15.09.2021

ABSTRACT

The aim of the research is to contribute to making new education-teaching practices more effective and successful in this process by evaluating the existing online teaching studies for the correct structuring and regulation of education during the epidemic process, and creating a perspective on how much it can meet the expectations and what more needs to be done. The negativities and deficiencies encountered in the functioning of this process should be identified and this process should be successful and it should be made more effective in the next process. With this in mind, the research was carried out with a total of 45 teacher candidates in the Turkish, Science, Mathematics, English, and Arts Education departments of Gazi University, Faculty of Gazi Education, who received distance education for more than one year. The research was carried out with qualitative research method and semi-structured 6-question interview form. As a result of the research, it was seen that the pre-service teachers had program conflicts between the field courses and the teaching profession courses, there were problems with the exams, and the level of clarity of the presentations was low. In addition, problems related have to the lack of practical use of the system, the inadequacy of the relevant people in using technology and the participation of the students in the course were determined. It was determined that the inadequacies in preparation for the lesson and the quality of the information provided were not at the desired level. In order to turn these negativities into advantages, program developers should complete the deficiencies of teachers and students.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Altınok, V. (2021). Salgın dönemi ve sonrası eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşler. *TEBD*, 19(2), 707-732. <https://doi.org/10.37217/tebd.916238>

Giriş

Günümüzde dünyayı etkisi altına bu salgının yayılma hızı ve yüksek ölüm oranları endişe ve panik oluşturmuştur. Bu süreçte doğal olarak insanların ruh sağlıkları, düşünceleri, duyguları, davranışları ve başkalarıyla etkileşimlerini yönetme yetenekleri olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu nedenle, ülkeler önleyici unsurlara odaklanıp riskleri azaltarak bu problemleri azaltacak alternatifler oluşturmak durumunda kalmıştır. Salgının sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ülkeler ekonomi, sağlık, eğitim ve sosyal alanlara yönelik olarak planlamalar yapmak zorundadırlar. Özellikle ülkelerin modern yaşamın sorunlarını gidermek için gerekli olan alan ve ortamlarda ihtiyaç duyulan değişimleri yapmaları gerekmektedir.

Dünyanın üzerinde önemli bir etki oluşturan salgın tüm ülkelerde eğitim, ekonomi, yaşam tarzı, kişisel ilişkiler gibi konularda değişimi zorunlu hâle getirdi. Buna benzer salgın olaylarının toplumlarda geçmişte de yaşandığı görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre salgın, "yeni bir hastalığın dünya çapında yayılması" olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization [WHO], 2020). Yani bulaşıcı bir hastalığın aniden ortaya çıkarak bir ülkede, bir bölgede veya tüm dünyada süratle yayılarak çok sayıda insanın hastalanmasıdır.

Ülkeler başta ekonomi olmak üzere birçok alanda olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim toplumsal yapının temel unsurlarından biridir. Çünkü eğitim toplumlara güçlü ve sağlıklı olarak ayakta tutabilecek en önemli faktördür. Eğitimli insan gücü olmadan ülkelerin çeşitli alanlarda kendilerini geliştirebilmesi, 21. yüzyılda insanlığın ihtiyaçlarını karşılayacak yeni projeler oluşturarak insanlığın iş yükünü azaltacak buluşlara imza atabilmesi; yeni teknoloji üretme, tarımda kaliteli üretim ve sağlık hizmeti sunmaları ile mümkün olacaktır. Bu yüzden tüm ülkelerin bu salgın sürecinde varlıklarını sürdürebilmek için yeni düzenlemelere ve değişimlere ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Geçmişte yaşanmış salgın hastalıkların tedavilerinin kısa sürede bulunmadığı seneler sürdüğü bilinmektedir. Bu salgının da nasıl bir boyut kazanacağı, tedavisine ilişkin ne zaman kesin bir sonuç alınacağı bilinmemektedir. Tüm bu belirsizlikler ülkelerin birtakım önlemler olarak eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde yeni bir yapılanmaya veya uygulamaya yönelmelerini zorunlu hâle getirmiştir. Günümüzde sosyal gelişimin en önemli göstergesi eğitim bilgisi ve öğretim yöntemleridir (Collins, Glover, Myers ve Watson, 2016). Bu göstergelerin farkında olan toplumların salgın sürecinde web tabanlı dijital ortamlara yönelme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Ülkeler salgının yayılmasını önlemek için sosyal mesafe, karantina uygulamaları, seyahat ve eğitim kısıtlamaları gibi önlemler almaya çalışmışlardır (Bourouiba, 2020). Bunun içinde salgının yayılmaması için insanların evde kalması, eğitim kurumlarındaki faaliyetlerinin uzaktan öğretim yoluyla yapılmasına gidilmesi ve buna bağlı olarak okul ve üniversitelerin kapatılması birçok öğrenciyi etkilemiştir (Zhong, 2020). Salgın sürecinde 188'den fazla ülkede okula gitmeyen öğrenci

nüfusunun toplam küresel öğrenci nüfusunun %91'ine karşılık geldiği görülmüştür (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Fiziksel ve ekonomik koşulların yetersizliği salgın döneminde uzaktan eğitime geçişi zorunlu kılmıştır (Alcoforado, 2020). Uzaktan eğitimin, olumsuz yönleri bulunsa da eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama açısından faydası olduğu kabul edilmektedir (Akinbadewa ve Sofowora, 2020; Seage ve Türegün, 2020). Öğrenci ve öğretmen farklı yerlerde olmakla birlikte yöntemler, program ve zaman unsuru (Albalawi, 2018; Thompson ve McDowell, 2019), eğitim maliyetlerini düşürmesi (Al-Husban, 2020; Baggaley, 2008; Hall ve Knox, 2009; Harrison ve Lee, 2018) ve hayat boyu öğrenmeyi sağlaması (Alharthi, 2020; Serhan, 2019) açısından olumlu yönleri bulunmaktadır. Bununla birlikte yazılım, donanım vb. altyapı eksiklikleri, ekonomik unsurlar, teknik personel sorunu, bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeylerine ilişkin kişisel ve bölgesel farklılıklar, uzaktan eğitime yönelik olumsuzluklar olarak görülmektedir. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin sosyal öğrenme ve okul ortamında yaparak yaşayarak öğrenme şansları da büyük ölçüde ortadan kalkacaktır. Dünyanın çeşitli yerlerinde bu sürece ilişkin her geçen gün artarak devam eden çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Basılaia ve Kvavadze, 2020; Sahu, 2020; Sintema, 2020). Bu alandaki çalışmalardan biri Arora ve Srinivasan (2020) tarafından Hindistan'ın Ghaziabad bölgesinde 341 öğretmenle gerçekleştirilmiş, uzaktan eğitimin benimsenme oranı, yararları ve zorlukları incelenmiştir. Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu ancak ağ sorunları, eğitim ve farkındalık gibi sorunlara vurgu yaptığı görülmüştür. Diğer bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin salgın sırasında uzaktan eğitime bakış açıları, tutumları ve hazır olma durumları araştırılmıştır (Lall ve Singh, 2020). Ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin esnek öğrenme olanakları nedeniyle uzaktan eğitime karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermiştir.

Akademik çalışmalara göre öğrencilerin canlı dersleri benimsemelerine karşın içinde buldukları ortamın mevcut koşulları hakkında yeterince farkındalık oluşturamamaları en önemli problemlerden biridir (Arora ve Srinivasan, 2020). Öğrencilerin canlı derslere katılma konusunda öz disiplin geliştirme hususunda yeterince bilinçli olmaması, motivasyon ve sözel ifade eksikliği yaşayan öğrencilerin ders ortamından uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Yüz yüze eğitimde bile motivasyon hususunda birtakım çabalar sarf edilmesine rağmen sorun yaşayan öğrencilerin bu süreçte de derslere motive olmalarının oldukça güç olduğu görülmektedir (Mishra, Gupta ve Shree, 2020).

Bu doğrultuda eğitim alanındaki değişimin öğrenci, öğretmen ve veliler üzerinde etkili olup yeni düzenin sağlayacağı katkı ve kalitesine karşı güven oluşturabilmesi için beklentilere cevap veriyor olması gerekir. Araştırma, internet üzerinden yürütülmeye çalışılan uzaktan eğitimin artı ve eksi yönlerini net bir şekilde ortaya çıkarma ve sürece yönelik beklentilerin neler olduğunu ortaya koyma ve düzenleme-gelişim için göz önünde bulundurulması gerekenler hakkında bir fikir vermesi

açısından önem taşımaktadır. Küresel salgın sürecinde eğitim alanında yaşananlar, eğitim ve öğretimin uygulanma aşamalarındaki dijital bağlamdaki değişiminden hareketle araştırmada, eğitimin doğru bir şekilde yapılanması ve düzenlenmesi için var olan uzaktan öğretim çalışmalarını değerlendirerek beklentilere ne kadar cevap verebildiğini ve daha neler yapılabileceğine ilişkin bir perspektif oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkiye’de salgına ilişkin açıklama 11 Mart 2019 tarihinde yapılmıştır. Farklı alanlarda eğitim alan fakülte öğretmen adaylarının, eğitim kurumları üzerindeki salgın sürecinin etkisine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim, görüngü bilim) yöntemi kullanılmıştır. Olgu, evrende yer alan doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen nesne, durum ve olayların ifade edilmesidir. Nitel araştırmalar, katılımcıların bakış açılarını ve anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Olgu bilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ile görüşme, Gazi UZEM (Uzaktan Eğitim) sistemi üzerinden günde ortalama 30 dakika ayrılarak 22 günde tamamlanmıştır. Bu araştırmanın yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için bireylerden deneyimlerini ödünç almaktadır (Miller, 2002). Olgu bilim, bireylerin yaşamış olduğu deneyimler üzerinde durarak bu deneyimlerin kişiler için ne anlama geldiğine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ülkede yaşanan salgın olayının eğitimde ortaya çıkardığı sonuçlarını ortaya koyabilmek için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu Kurulu tarafından 14.07.2020 tarih ve 07 sayılı toplantısı ile oy birliği ile kabul edilmiştir. Ayrıca olgu sunumlarına ait bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu katılımcılara imzalatılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, daha geçerli ve doğru veri toplayabilmek için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerindeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Amaçsal örneklemede maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bu örnekleme mümkün olduğunca farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının uzaktan öğretim sürecine ilişkin yaşadıkları deneyimlere ilişkin ortak görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu yöntem örneklemin problemle

ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır. Bu örnekteki temel amaç farklı gruplardan ortak görüşleri ortaya çıkarmaktır. Araştırma; fen bilgisi (5), matematik (7), resim (13), Türkçe (9) ve İngilizce (11) eğitimi bölümlerindeki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları 28'i kadın, 17'si erkek olmak üzere toplam 45 kişidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının uzaktan öğretim sürecine ilişkin kullanılan program uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtebilecekleri sorular hazırlanmıştır. Görüşmede kullanılacak sorular hazırlanırken araştırma konusuna ilişkin literatür çalışması yapılmış, konu hakkında çalışması olan üniversitede görevli iki eğitim uzmanı ve özelde görevli iki yazılım programcısının görüşleri alınarak "altı" adet soru oluşturulmuştur. Eğitim uzmanları soruların "öğrencilerin kendi düşüncelerini ortaya koyabilecekleri, basit cümleli sorular şeklinde düzenlenmesini, ders programlarına ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik olmasını" belirtmişlerdir. Yazılım programcıları ise soruların "kullandıkları sisteme ilişkin görüşleri ile sistemde olması gerekenlere ilişkin beklentilerin tespitine katkı sağlaması gerektiğini" ifade etmişlerdir. Kısaca, uzmanların soruların içerikleri, sayısı ve soru örneklerine ilişkin öneri ve geribildirimleri dikkate alınarak, sorularda alt kavramlar belirlenerek soruların daha net ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Görüşmede kullanılacak olan sorular açık uçlu, anlaşılması kolay, içerik odaklı, yönlendirme içermeyen, mantıksal sıra içinde olmasına yönelik ilkeler benimsenerek (Koçoğlu ve Egüz, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016) şekillendirilmiştir. Düzenlenen sorular hakkında önce anlaşılabilirlik düzeyi ve sorulara ilişkin önerilerini almak üzere bazı öğretmen adayları ile [matematik (2), resim (3), İngilizce (1), Türkçe (2) eğitimi olmak üzere toplam 8 kişi] ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ön görüşme yapılan katılımcılar, soruların "kısa cevaplı, doğrudan isteneni verecek şekilde alt başlıkların oluşturulmasının" uygun olacağını belirtmişlerdir. Bu önerileri de dikkate alarak ilk hâli aşağıdaki gibi olan görüşme formu;

Görüşme Formu:

1. Pandemideki eğitim-öğretim sürecini değerlendiriniz?
2. Uzaktan öğretim öğrenme ve meslek becerisi için yeterli midir?
 - a) Evet ise neden?
 - b) Hayır ise neden?
3. Yüz yüze eğitim mi yoksa internet üzerinden yapılan eğitim mi sizi mutlu ediyor? Nedenleri nelerdir?

6. Daha sonrası için neler yapılabilir ?

Öneriler.....

Araştırma sürecinde devam eden salgın nedeniyle öğretmen adaylarına hazırlanmış olan sorular öğretim sistemi aracılığı ile e-posta yoluyla gönderilerek görüşlerini bildirmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının görüşleri alınarak salgın sırasında uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik veriler toplanmıştır. Gönderilen soruların hangi amaçla hazırlandığı ve araştırmadan ne hedeflendiğini açıklayan bir metin eklenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan elde edilen veriler eğitim aldıkları alanlara ilişkin harfler kullanılarak fen bilgisi (F1, F2, F3, ...), matematik (M1, M2, M3, ...), Türkçe (T1, T2, T3, ...), İngilizce (İ1, İ2, İ3, ...) ve resim (R1, R2, R3, ...) olarak kodlanmıştır.

Katılımcılar interaktif bir ortamda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları yazılı olarak cevaplamıştır. Araştırmada, elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, teorik çıkarımlar yapmak için metinlerin sınıflandırılması verilerin standardize edilmesinde ve karşılaştırılmasında etkili olan bir yöntemdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmada elde edilen veriler ilk önce kavramsallaştırılarak verileri betimleyen temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, birtakım kurallar doğrultusunda kodlamalarla, bir metne ilişkin daha küçük içerik aşamaları ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Toplanan veriler analiz edilirken öncelikle, yazılan ifadeler incelenmiş ve çözümlenmeler yapılmıştır. Cevaplara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Sonra ilgili kodlar gruplandırılarak temalar ve alt temalar şekillendirilmiştir. Son olarak birbiriyle ilişkilendirilen temalar ve kodlar değerlendirilerek katılımcıların sorulara verdikleri benzer cevaplar bir bütün olarak belirlenmiştir. Sonuçlara ilişkin de uzman görüşü alınarak veri güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmaya ilişkin ana temalar ve alt temalar, uzmanların önerilerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Temayı belirten katılımcı sayısı (frekans), bu katılımcıların yüzdesi ve benzer görüşler bir arada gruplandırılarak bulgular bölümündeki tablolarda sunulmuştur. Ayrıca, temaya ilişkin katılımcı görüşlerine de doğrudan yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmaya ait geçerliliği tespit etmek için uzman görüşlerinin yanı sıra amaca uygun veri toplanmasını sağlayabilmek için 8 öğretmen adayına sorular gönderilerek tepkileri değerlendirilmiştir. İç güvenirlik için öğretmen adaylarının görüşleri arasında tutarlık olup olmadığına bakılmıştır. Dış geçerlik ise elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilmesidir. Bunu sağlamak için de doğrudan alıntılar ve amaçlı örneklem metodu

kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2015), nitel araştırmanın geçerliliğini artırmak için verilerin birden fazla kişi tarafından incelenmesi ve güvenilirlik için üye kontrolü yapılması gerektiğini önermektedir. Bu nedenle araştırmanın geçerliliğini sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından sağlanan oranlar arası güvenilirlik kullanılmıştır. Eğitim uzmanının yaptığı düzenleme ile araştırmacının görüşleri karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak [Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100] yapılan karşılaştırma sonucunda bu oran %89 olarak hesaplanmıştır (her birine ait değerler %48,5 ve %40,5). Bu değer %70'in üzerinde olmasından dolayı güvenilirdir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplara ilişkin oluşturulan alt kategorilerle ilgili sonuçları net bir şekilde ortaya koyabilmek için tablolar oluşturulmuştur.

Eğitim-Öğretim Sürecinde Değişen Öğretim Uygulamasının Aşağıdaki Değişkenler Açısından Tanımlanması

Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının "Bu eğitim-öğretim döneminde değişen öğretim uygulaması sürecini nasıl tanımlarsınız?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir. Verilen cevaplarda avantaj olarak değerlendirilen kavramlar (A), dezavantaj olarak değerlendirilenler (D) olarak belirtilmiştir.

Tablo 1. Değişen Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

<i>Tema: Öğretim süreci faktörleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Zaman Faktörü		
(A) Ders süresi	24	53,3
(A) Ulaşım	18	40
(A) Çalışma süresi	3	6,6
Program Faktörü		
(D) Sınav	18	40
(D) Pratiklik yok	12	26,7
(D) Anlaşılabilirlik yok	10	22,2
(D) Çakışmalar	5	11,1
Öğretmen Faktörü		
(D) Nitelik	15	33,3
(D) Pasif	12	26,7
(D) Monoton	11	24,4
(D) Teknoloji kullanımı ve derse hazırlık	7	15,6
İletişim Faktörü		
(A) Görüş paylaşımı	26	24,4
(A) Soru sorma	11	57,8
(A) Katılım	8	17,8

Tablo 1’de öğretmen adaylarının değişen öğretim sürecini zaman ve iletişim açısından avantajlı bulurken program ve öğretmen faktörü açısından dezavantajlı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Salgın beraberinde getirdiği bu yeni eğitim-öğretim uygulaması zaman kayıplarını ortadan kaldırması açısından önemli bir katkı sağladığı tüm katılımcılar tarafından vurgulanan bir nokta olmuştur. Özellikle de okula gitmek için harcanılan zamanın, uzun ve sıkıcı olan ders sürelerinin kısalması (%40 ve %53,3) gibi. Ayrıca bu yeni durumda ders süresince internet sorununun yaşanmadığı zaman rahatlıkla katılımın (%57,8) olması ve dersin kaçırılması durumunda da istenilen zaman diliminde takip edilebiliyor olması, öğretmen adaylarının olumlu baktıkları unsurlar olmuştur.

Tablo 1’de dikkat çeken diğer faktörler ise program ve öğretmendir. Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının %11,1’i online ders programlarında nadir de olsa alan dersleri ile meslek derslerinde çakışmalar olduğu, bu çakışmaların genellikle alttan ders alan öğretmen adaylarının yaşadığı bir sorun olduğu görülmektedir. Üzerinde durdukları önemli bir konunun da sınavlar olduğu görülmektedir. Sınavlarda her öğretmen adayının dürüst olması noktasında kendi vicdanı ile baş başa kalması ve sınav sırasında internet kopmalarının olması bir problem olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca kullanılan yazılım programından kaynaklı birtakım problemlerin bulunması ve bunların giderilmesi için daha pratik (%26,7), anlaşılır (%22,2) hâle getirilmesinin gerektiğini böylece sistemden daha etkin yararlanılmasının söz konusu olacağını belirtmişlerdir.

Ekran üzerinden eğitim-öğretimi yürütmeye çalışan öğretmenlerin eksikliklerinin bulunmasının ister istemez birtakım sıkıntılara neden olduğu ayrıca konu içeriğinin etkin olmayan bir şekilde, tekdüze işlenmesinin bazı derslerde öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Aşağıda verilen cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır.

F7: "Salgın döneminde internet üzerinden derslerin verilmeye başlanması ilk etapta okula gidip gelmek için harcanılan zaman kaybının olmaması, istediğim zaman dersi takip ederek hocamızla iletişim içinde olabilmek ve soru sorabilmek büyük kazanç. Fakat bazı derslerde yapılan sınavlarda suistimaller yapılabilmektedir. Bazı derslerimizde öğretmenlerimizin yeterli hazırlık yapmamasına bağlı olarak kısa süre içinde verilmesi gereken önemli kısımlar eksik kalabilmektedir."

R11: "Bir edebiyat, kimya veya tarih dersinin öğretilmesi sanal olarak bir müzik veya resim dersinden daha kolaydır. İnternet üzerinden gerçekleştirilen derslerde kayıt altına alınıp daha sonrasında izlenebilme özelliği olması da en olumlu özelliği diye düşünüyorum. Son olarak yüz yüze eğitim internet üzerinden gerçekleştirilen eğitime göre daha disiplinli olduğundan derslere katılım vs. açısından internet üzerinden gerçekleştirilen eğitimin esnek olmasından dolayı olumsuz olabileceğini düşünüyorum."

Yeni Bir Okul Anlayışı Olarak Uzaktan Öğretimin Değerlendirilmesi

Yeni süreçte yürütülmeye çalışılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen adaylarının beklentileri açısından ve sürecin başarısı için ne kadar yeterli olduğu, eksik kalan unsurların neler

olduğunu belirlemek üzere sorulmuş olan soruya verilen cevaplar yedi başlık altında değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan Öğretim Sürecine İlişkin Analiz

<i>Tema: Uzaktan Öğretimin Analizi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenme Süreci		
Uygulama	16	35,6
Bilgiye ulaşma	8	17,8
Teknolojiden yararlanma	6	13,3
Sürece aktif katılım	6	13,3
Dönüt alma	6	13,3
Kendi kendine öğrenme	2	4,4
Dil gelişimi	1	2,2
Öğretmen		
Farklı öğretim metotları kullanma	13	28,9
Süreci planlama ve düzenleme	12	26,7
Teknoloji kullanma becerisi	8	17,8
Bilgiye ulaşmada destek verme	5	11,1
Öğretmene ulaşılabilirlik	5	11,1
Rehberlik yapma	2	4,4
Plan-Program		
Canlı sınıf aktivitesi süresi	15	33,3
Slayt ağırlıklı öğretim	15	33,3
Ders içerikleri paylaşımı	8	17,8
Erişebilirlik-esneklik	4	8,9
İlgi çekici kaynak paylaşımı	3	6,6
İnternet-Materyal		
İnternet ağı sorunu	21	46,7
Uygun çevrim içi sistem	14	31,1
Gerekli materyal eksikliği	8	17,8
İlgi çekici öğrenim kayıtları	2	4,4
Değerlendirme		
Değerlendirme ve izleme yetersizliği	18	40
Ödev çalışmalarının miktarı ve değerlendirme kriterleri	17	37,8
Öz değerlendirme	8	17,8
Çevrim içi ve dışı değerlendirme	2	4,4
Yönetim (Web sayfası)		
Öğrenci sorunlarının giderilmesi	20	44,4
Öğretme-öğretim sürecinin düzenlenmesi ve planlanması	18	40
Ekip hâlinde çalışma	7	15,6

Tablo 2’de uzaktan öğretim olarak tanımlanan eğitim-öğretim sürecini, katılımcıların oldukça kapsamlı bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrenme sürecine ilişkin en önemli sorunun uygulama etkinliklerinin sınırlılığı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca iki öğretmen adayı kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmayan ve kendini disipline edemeyenler için olumsuz bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen adayı da dil gelişimini olumsuz yönde etkilediğini çünkü sözlü olarak kendini ifade etme fırsatının yeterli olmadığını söylemiştir.

Bu yeni okul anlayışının öğrenciye yönelik olarak sadece bilişsel boyutta katkı sağlarken sosyal, psikolojik, psiko-motor ve duygusal boyutlarda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede öğretmen adayları açısından (%35,5) çevrim içi öğrenme ve (%24,4) öğretmen sunumlarını

izlemeye yönelik bir aktiviteden ileri gidemediği görülmektedir. Süreçte bulunan öğretmenlerin ders aktivitesi içerisinde (%28,9) farklı öğretim metotlarını kullanamadıklarını ayrıca (%26,7) süreci planlama ve düzenlemede hazırlıklarının sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Tablo 2’de öğretmenlere yönelik analizde öğretmene ulaşma, teknoloji kullanma, rehberlik yapma ve bilgiye ulaşmada destek olma gibi unsurlar da az oranlarda da olsa katılımcılar tarafından genellikle yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bunların dışında planlanan canlı sınıf aktivitesine ait süreyi %33,3 oranında olumlu bulduklarını aynı oranda da sürenin slayt okumaya dayalı bir öğretim olarak yürütülmesinin derse olan ilgi, merak ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Bu yeni okulda internet ve bunun için gerekli olan materyallere sahip olmanın da önemli olduğunu vurgulayan katılımcıların en çok internet ağı sorunu yaşadıkları (%46,7), daha etkili ve öğretim alanlarına göre farklı yöntemleri kullanmaya imkan veren uygun bir çevrim içi sistemin (%31,1) olması gerektiği üzerinde durdukları görülmektedir. Ayrıca iki öğretmen adayı derslere yönelik ilgi çekici kayıtların olmasının öğrenci üzerinde olumlu etki oluşturacağını belirtmiştir.

Bu süreçte diğer bir önemli unsur ise objektif ve önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde değerlendirmelerin yapılamamasıdır. Bu noktada öğretmen adayları değerlendirme sürecinde %40 oranında uygulamaların ve bunların takibinin sınıf sayısının çok olduğu durumlarda sağlıklı bir biçimde yürütülmediğini düşündüklerini belirterek fazla ödev verilmesi ve bu ödevlerin değerlendirmelerinin neye göre yapıldığına dair kriterlerin belirtilmemesinin (%37,8) de olumsuz bir etki yarattığını ifade etmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir.

T8: “Bireysel bir eğitim içerisindeyiz ve her birey bu yeni eğitim şeklinde kendini olumsuz etkileyen unsurları en aza indirmeli, kendi kendine öğrenme becerisi geliştirmeli. Öğrenci olarak sürekli öğretmenlerimizle iletişim içinde olmak, öğretmenlerin bizlere rehber olmaları gerekmektedir. İnternet sorunları giderilerek değerlendirme için verilen ödev ve çalışmaların belli sınırlar içinde olmasına dikkat edilmelidir.”

M12: “Öğretmenlerin öğrencilerini takip etmesi ve verilen ödev, sunum, rapor gibi görevlerde geri dönüş sağlamaları gerekmektedir. Uzaktan eğitim sağlama yeterlikleri ve becerileri kısıtlı olan öğretmenler bu süreci tek başına etkili bir biçimde yürütmede güçlüklerle karşılaştı. Süreci planlama ve düzenleme gibi. Sınıfta yararlanılan materyallerin kullanılamaması, slayt üzerinden konuların verilmesi sayısal alanda öğrenme verimini etkilemektedir. Özellikle Web sayfasında zaman zaman yaşanan sorunların giderilmesi noktasında da program yönetiminden sorumlu olan grubun daha etkin olması gerekmektedir.”

Yüz Yüze Eğitimle İnternet Üzerinden Gerçekleştirilen Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Salgın öncesinde okullarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ile salgın sonrası yeni okul anlayışı olarak öngörülen uzaktan öğretim faaliyetlerinin pozitif ve negatif yönlerinin ortaya çıkartılması amacı ile sorulan soruya verilen cevaplar çerçevesinde en çok artışı olanla en az artışı olan uygulamalar bu tabloda belirtilmiştir. Burada katılımcıların her birinin uygulamalara ilişkin birden

fazla pozitif ve negatif unsurlar yazmış olmasından dolayı toplam 45 olan frekans sayısı farklılık göstermektedir.

Tablo 3.Yüz Yüze ve İnternet Üzerinden Eğitime İlişkin Olumlu ve Olumsuz Yönler

<i>Yüz Yüze Eğitim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>İnternet Üzerinden Eğitim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Pozitif Yönleri</i>			<i>Pozitif Yönleri</i>		
Uygulamalara katılım	14	13,8	Zaman kazanma	30	28,6
İş birliği ve grup olma	12	11,8	Ev rahatlığı	26	24,8
Yüz yüze iletişim	11	10,8	Ekonomik katkı	18	17,1
Materyalden yararlanma	10	9,8	Derse katılımında tercih	16	15,2
Paylaşma, yardımlaşma	9	8,9	Fikir ve soru paylaşımı	15	14,3
Sınıf etkileşimi	8	7,8			
Anında dönüt	7	6,8			
Aktif katılım	7	6,8			
Sorumluluk alma	6	5,9			
Sürekli öğrenme	6	5,9			
Öğretim süresi	2	1,9			
Toplam	112	100	Toplam	105	100
<i>Negatif Yönleri</i>			<i>Negatif Yönleri</i>		
Öğretim ortamı	14	18,7	Öğretim sürecinde eşitsizlik	27	14,1
Farklı öğretmen tepkileri	13	17,3	Uygulama yetersizliği	27	14,1
Program düzensizliği	10	13,3	İnternet sorunları	26	13,5
Yönetim sorunları	9	12	Öğretim yöntemi sınırlılığı	19	9,9
Sınıf içi uyumsuzluklar	8	10,7	Dijital sorunlar	15	7,8
Yetersiz donanım	6	8	Uygulama sorunları	15	7,8
Kalite sorunu	5	6,7	Kaynak, materyal yetersizliği	14	7,3
Güvenlik sorunu	4	5,3	Kendini ifade etme yetersizliği	11	5,7
			Öğretmen hazırlık sorunu	11	5,7
			İnsani duygu, beceri eksikliği	9	4,7
			Öğrenme devamlılığı	8	4,2
			Kapsamlı öğrenme sorunu	6	3,1
			Yetersiz iletişim	4	2,1
Toplam	75	100	Toplam	139	100

Tablo 3'te salgın öncesi yürütülen yüz yüze eğitim-öğretim uygulamasının pozitif yönlerinin uzaktan öğretim uygulamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Özellikle yüz yüze öğretimin ortaya çıkardığı samimi ve paylaşımcı ortamın öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkisi öğretim sürecindeki başarıyı ve öğrenme düzeyini artırmaktadır. Uzaktan öğretim öğretmen adaylarına ev rahatlığını sağlaması ve yol, yurt, beslenme, kırtasiye gibi masrafları ortadan kaldırmış olması yani ekonomik anlamda bir katkı sağlamış olması, zaman kaybını önlemesi (%28,6) açısından artılara sahip olarak görülmektedir. Negatif yönler açısından ise en fazla olumsuzluk uzaktan öğretim sürecindedir. Katılımcılara ait görüşlere göre %14 oranında hem öğretim sürecindeki eşitsizliklerden hem de uygulama boyutundaki yetersizliğin ve %13,5 oranında internet sorunlarına ilişkin olumsuzlukların olduğunu belirtilmiştir. Sorunların belli bir çoğunluğunun yazılım programından kaynaklı olduğu da görülmektedir. Ayrıca gereksiz kurallar (%17,3), ders programlarındaki düzensizlikler (%13,3), sınıf içi uyumsuzluklar (%12), yönetim sorunları (10,7) gibi durumlar da yüz yüze eğitimin negatif yönleri olarak değerlendirilmiştir. Bazı ifadeler şu şekildedir:

İ3: "Yüz yüze eğitim ile internet üzerinden eğitimin en önemli olumsuz yanı uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen etkileşiminin olmayışıdır, bu sistemin en zayıf yanı olmaktadır. Kırsal kesimde olan arkadaşlarımız illaki olacak, kırsal bölgelerde internete girebilmenin hâlâ bir sorun olması, yüz yüze eğitim sisteminde olduğu gibi sınıf arkadaşlarımızla birlikteliğimiz, grup bilinci gelişimi ve kültürel etkileşimi, bazı psikolojik ve sosyolojik unsurları sağlayamayacağız. Kişisel anlamda öğrenme motivasyonumda düşüklük olacaktır. Uzaktan eğitim bize maliyet avantajı, zaman ve mekan avantajı, teknoloji avantajı sağlar. Fakat yüz yüze eğitim ise basılı materyaller yani kitaplardan yaralanmamızı sağlıyor, bizim bir konu hakkında anlamadığımız noktaları hemen anında arkadaşlarımıza öğretmenlerimize sorabiliyor, tartışma ve deneyimlerinden yararlanabiliyoruz."

F5: "Öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu sağlamak, öğrenmeyi takip etmek, öğrencilere uzaktan destek olmak için öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanması ve daha fazla çaba harcaması gerekir. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi düzenlemek sınıf ortamında bile oldukça zorken uzaktan öğretimde daha da zordur. Öğretmenin dersi anlatırken kullandığı materyaller, dersi daha verimli kılıyordu. Bütün bunlar öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu etkiliyordu. Hem kendi başına dersi dinlemeye ve anlamaya çalışması, evdeki rahatlık, mevcut durumdaki virüsün yarattığı stres öğrencide isteksizlik durumunu doğurmuştur."

Uzaktan Öğretim Sürecinin Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Açısından Psikolojik Etkisi

Çoğunlukla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli olduğunu vurgulayan katılımcıların bu sürecin psikolojik etkisine ilişkin soruya verdikleri cevaplar Tablo 4'te görülmektedir. Uzaktan öğretimin öğrenciler üzerindeki psikolojik etki düzeyleri farklılık göstermiş olmasından dolayı Tablo 4'te bu durumun daha net görünebilmesi için öğretmen adaylarının cevapları dikkate alınarak sonuçlar üç düzeyde verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan Öğretim Sürecinin Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Açısından Psikolojik Etkisi

<i>Tema: Psikolojik Etki</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Motivasyon	Düşük	38	84,5
	Orta	6	13,3
	Yüksek	1	2,2
Toplam		45	100
Zihinsel Hazırbulunuşluk	Düşük	29	64,4
	Orta	9	20
	Yüksek	7	15,6
Toplam		45	100
Duygusal Hazırbulunuşluk	Düşük	39	86,7
	Orta	4	8,9
	Yüksek	2	4,4
Toplam		45	100
Öğrenme İsteği	Düşük	27	60
	Orta	10	22,2
	Yüksek	8	17,8
Toplam		45	100
Aıştırma (ödev) Tekrar (öğrenme devamlılığı arzusu)	Düşük	33	73,3
	Orta	7	15,6
	Yüksek	5	11,1
Toplam		45	100
Stres İçinde Olma	Düşük	8	17,8
	Orta	11	24,4
	Yüksek	26	57,8
Toplam		45	100

Grup Olma Duygusu	Düşük	33	71,1
	Orta	9	17,8
	Yüksek	3	6,7
Toplam		45	100

Tablo 4'teki sonuçlar bize uzaktan öğretimin öğretmen öğrenci ilişkilerinde psikolojik açıdan derse motive olma (%84,5), duygusal anlamda hazırbulunuşluk düzeyleri (%86,7), ödev yapma ve dersi tekrar etme istekliliği (%73,3), grup olma duygusu (%71,1) ve öğrenme istekliliğinin (%60) düşük olduğunu göstermektedir. Bir de çoğunlukla süreçte yaşanan dijital sorunlardan dolayı kendilerini yüksek düzeyde stres altında hissettiklerini (%57,8) belirtmişlerdir. Bu orana orta düzeyde stres yaşadığını belirtenler ilave edildiğinde toplam %82,2 öğretmen adayının stres altında olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun psikolojik açıdan stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu konuya ait ifadeler aşağıdaki gibidir:

R15: "Öğretmen ve öğrencilerin daha önce tecrübe etmedikleri bir sistem olduğu için psikolojik olarak olumsuz etkileyebilir. Öğrenci ve öğretmen arasında iletişim kopukluğu oluşacağı gibi geri dönüş almada sıkıntı oluşabilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler iletişim ve sosyalleşme ihtiyacı hissedebileceğinden dolayı yalnızlık duygusu oluşmaktadır. Salgın süreci içinde evde bulunmak bunun verdiği rahatlık ve tembellik ödev ve konuları tekrar etme isteğimizi de yüksek derecede etkilemektedir. Kısaca internet üzerinden eğitim psikolojik olarak her açıdan olumsuz olmuştur."

T2: "Bizlerin bu süreçte hem öğretmenlerimizden hem de arkadaşlarımızdan ayrı kalmamız psikolojimizi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İnternetin gidip gelmesi, dersin verimli geçmediği durumlarda öğrencinin derse katılma isteğinin azalması gibi psikolojilere sebep oluyor. Düz anlatımdan ötürü dersi dinleme isteğinin azalması, nasıl olsa hoca görmüyor, nasıl olsa anlamıyorum deyip derste uyumaya veya başka şeyler ile ilgilenme, düşünme gibi durumlara kadar öğrenciyi de kötü bir psikolojiye sokuyor. Derslere yönelik motivasyon belli düzeyde sınırlı kalıyor. Özellikle de yapılan sınavlarda web sayfasına giriş yapamama, internetin kopması gibi durumlar yüksek stres içinde sınav olmamıza neden oluyor. Ayrıca bu sınavlarda herkesin dürüst olup olmadığına dair aklımızda oluşan sorular duygusal hazırbulunuşluk düzeyimizi de yüksek düzeyde etkilemektedir."

Uzaktan Öğretimden Beklentiler

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bir yıldır devam eden çevrim içi öğretim sürecinde kendilerini etkileyen faktörler doğrultusunda ne gibi beklentileri olduğuna dair görüşleri aşağıdaki Tablo 5'te görülmektedir. Bu soruya verilen cevaplarda da öğretmen adaylarının birden fazla talepte bulunmalarından dolayı toplam frekans değeri farklılık göstermektedir.

Tablo 5. Uzaktan Öğretime İlişkin Beklentileri

<i>Tema: Öğrenci Beklentileri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Etkin internet ağı	25	18,6
Kendi kendine öğrenme becerisini geliştirecek ilgi çekici öğrenim kayıtları	22	16,3
Öğrenme merkezli, sonuç odaklı bir öğretim	20	14,9
Öğrenme fırsatlarındaki eşitsizlikleri giderme	18	13,3
Verilen ödevlerin makul düzeyde olması	13	9,7
Web sayfasının öğretim sürecini zenginleştirecek yazılımlar	10	7,4
Kapsamlı uzaktan öğrenme araçlarının geliştirilmesi	7	5,2
Sorunların olması durumunda öğrenciye destek olma ve yol gösterme	6	4,4

Derslerin kalitesini sağlamak	5	3,8
Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerine (dijital öğretime) uyum sağlaması	4	3
Uygulama toplulukları oluşturma	3	2,2
Öğretmen ihtiyaçlarına destek olma	2	1,4
Toplam	135	100

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde etkin ve yaygın internet ağı bekledikleri görülmektedir. Süreçte öğrencilerin kendi sorumluluklarını alma becerisi göstererek düzenli bir plan çerçevesinde ders konularına ilişkin kendi kendine çalışma disiplini oluşturabilmeyi ve bunun için de çalışma isteklerini artıracak dikkat çekici materyallerin kullanılmasını beklediklerini (%16,3) ifade etmişlerdir. Özellikle de öğretmen adaylarına ait % 14,9'luk görüş ders içeriklerinin çok kapsamlı olmasından ziyade kolay öğrenilebilecek, hafızada kalıcılık sağlayan sonuç odaklı bir öğretim olmasını beklemektedir. Tablo 5 ayrıca en düşük oranda (%1,4) öğretmenlerinin eksikliklerinin tamamlanmasını, (%2,2) uygulama çalışmaları için grupların oluşturulmasını, öğretmenlerin internet kullanımına uyum sağlamasını ve ders kalitesinin artmasını arzuladıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu beklentiler aslında uygulanan çevrim içi eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasına katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede belirtilen görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

M4: "Uzaktan öğretimden beklentilerimiz arasında öncelikle sistemin ve içeriğinin iyileştirilmesi gelmektedir. Bazı derslerin anlatılmasında sadece düz anlatım yeterli olmadığı için sistemdeki derslerin içindekilere ek olarak zenginleştirilmiş içerikler eklenmelidir. Bu doğrultuda konuların anlaşılmasının ve akılda kalıcılığının arttırılabilmesi için simülasyonlar ve videolar eklenmelidir. Öğretmen öğrencinin dersin içindeki konuyu daha iyi anlayacağını düşündüğü her yolu elinden geldiğince denemelidir. Sonuca göre de konuyu anlatmak için kendisine yeni bir yol haritası çizmelidir."

İ12: "Uzaktan eğitimden beklentilerim; daha kaliteli bir eğitimin olması, öğretimde kullanılacak materyal çeşidinin artması, öğrenciyi motive edici düzenlemelerin yapılması, öğrencilere ders dışında rehberlik etmek, her öğrenci ile eşit düzeyde ilgilenmek, konuya uygun olarak deney ya da etkinlik yapılması, öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttırılması, yeterli donanımın sağlanması, her öğrenciye eşit yaklaşılması ve ilgilenilmesi, öğrenciye her zaman değerli olduğunun hissettirilmesi, ders esnasında öğrencilerin arkadaşlarıyla da iletişimde olabilmesi, öğrencilerin ders başarılarını arttıracak yeni yaklaşımların benimsenmesi, ders esnasında her öğrenciye eşit bir şekilde söz hakkının verilmesidir."

Salgın Sonrası İçin Yapılması Gerekenler

Çalışmaya ait son soru olan "Daha sonrası için yapılması gerekenler nelerdir?" ile salgının devam etmesi durumunda nelerin yapılabileceğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini alırken Z kuşağı olarak adlandırılan gençlerin toplumsal bir sorun olan salgın karşısında buldukları duruma ilişkin çözüm odaklı düşüncelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu soruda da katılımcıların birden fazla görüş yazmalarından dolayı yine frekans sayısı farklılık göstermektedir.

Tablo 6. İnternette Öğretimin İlerisi İçin Yapılması Gerekenler

<i>Tema: Öneriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Başarı, yetenek ve istekliliktir. (Deney ve deneme yollarını kullanma)	23	20,7
Sadece slayt sunumları (okuma) olmamalı	18	16,2
Değerlendirme sürecinde eşitsizliklere neden olan eksiklikleri giderme	16	14,4
Öğretmenlerin dijital ortamda alan bilgilerini yeterli düzeyde verebilmesi	14	12,6
Ders konuları ayrıntılı (kapsayıcı) olmak yerine içeriği (ana fikri) ele alınmalı	13	11,7
Var olan sistemde ne gibi yenilikler yapılabileceği düşünülmeli	12	10,9
Kişi bilgilerinin güvence altına alınması	8	7,2
İşe yarayan uygulamaların sürdürülebilirliğini sağlamak	7	6,3
Toplam	111	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının %20,7'si derslerde başarılı olmak ve bunu da hakkaniyetle elde etmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Başarılı olabilmeleri için de yeteneklerini keşfetme, uygulama yapabilme imkanı verebilen (simülasyon veya oyun yazılım programları gibi hazırlanmış uygulama, ödev, araştırma, çizim vb.) programların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunu %16,2 ile ders sunumlarında içeriğin bulmaca veya yapboz parçaları gibi düşünmeye ve hayal etmeye yönelik biçimde hazırlanması, ilginç sorular ve dikkat çekici olaylara yer verilmesine ilişkin önerilerin takip ettiği görülmektedir. Sınavlarda her öğretmen adayının kendi vicdanı ile baş başa kaldığı, bu durumun da adil olmayan sonuçlara neden olduğu bunun için de gerekli güvenliğin sağlanmasının önemli olduğunu (%14,4) ifade etmişlerdir. Diğer önerileri ise öğretmenlerin iyi bir program ve içerik düzenlemesi yapması, doğru olan uygulamaların devamlılığının sağlanması ve kişisel bilgilerinin de gizlilik esası çerçevesinde koruma altına alınmasıdır. Öğretmen adaylarının çözüm önerileri incelendiğinde önerilerinin çoğunlukla kullanılan sisteme ve öğretici konumunda bulunan öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

R13: "Bu süreçte iletişim yüz yüzedeki gibi olmadığı için öğrenci ve öğretmenler arası ilişkinin süreç içinde kopmaması için sistemde yapabileceğim yenilikleri düşünürdüm. Böylelikle sürecin aksamamasının önüne geçilmiş olunur. Gerekirse görev dağılım programları hazırlardım. Rehberlik çalışmalarını uzaktan da olsa devam ettirip bu süreçte rehberlik hocalarının da ders yapmasına yönelik çalışmalarda bulunurdum. Uzaktan da olsa belli periyotlarda öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak aktiviteler düzenlerdim. Ayrıca, öğretmenlerin çevrim içi ortamda bilgilerini daha etkin olarak aktarabilmeleri için ilave yazılım programları geliştirdim. Tüm bunları yaparken sanal ortamın saldırıya açık olmasından dolayı mümkün olduğunca kişisel bilgilerin güvence altına alınmasını sağladım."

F11: "Öğretmen ve öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesi için çeşitli programlar ve eylem planları oluşturulmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler böyle bir krizi daha önce hiç yaşamadılar ve bu kriz ortamında öğrencilere nasıl destek olacakları, uzaktan-sanal ortamda öğrencilerin öğrenmesi için neler yapabilecekleri konusunda öğrenmeye ihtiyaçları var. Özellikle sayısal alanların (fen, matematik, fizik, kimya vb.) bu süreçte daha dezavantajlı olduğu düşünülürse slayttan okunarak verilen dersler öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bunun yerine buluş yoluyla öğretim yöntemini aktif kullanmak daha etkili olacaktır. Bir de bu alanlardaki öğrencilerin başarılı olabilmesi yani iyi yetişebilmesi için dijital ortamda deneylerin ve denemelerin yapılabilmesine imkan veren programların desteğine ihtiyaç olacaktır."

Sonuç ve Öneriler

Dünya genelinde okulların kapatılması dünya öğrenci nüfusunun %91'inden fazlasını, yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkilemiştir (UNESCO, 2020). Değişen eğitim-öğretim uygulamasından en çok etkilenen öğrenciler ve öğretmenler olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, salgın döneminde değişen öğretim uygulamasının zaman ve iletişim faktörü açısından bir avantaj sağladığını fakat program ve öğretmen faktörü açısından da dezavantaj olduğunu belirterek özellikle ders süresi ve derse rahat katılım en olumlu; sınav uygulamaları ve öğretmenin süreçte pasif olmasını en olumsuz unsurlar olarak değerlendirmişlerdir. Adnan ve Anwar'ın (2020) yaptıkları araştırmada da fakülte öğrencilerinin çevrim içi uygulamaların zamanın etkili kullanılmasına katkı sağladığını fakat akademik faaliyetlere aktif katılım için eğitmen ve sınıf arkadaşları ile genellikle yüz yüze olmaları gerektiğini ve öğrencilerin %71,4'ünün geleneksel sınıfta öğrenmenin uzaktan eğitimden daha motive edici olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Devlet okulunda bulunan öğrenci ve öğretmenlerle yapılan bir diğer araştırmada süre avantajı fakat derse katılım dezavantajı olarak tespit edilmiştir (Başaran, Karaoğlu ve Şahin, 2020).

Uzaktan eğitim-öğretime ilişkin farklı alanlarda eğitim alan öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde öğretim sürecine, öğrenci, öğretmen, internet-materyal, değerlendirme (sınav), yönetim ve plan-program alt temaları altında öğrenme sürecine ilişkin en önemli sorunun uygulama etkinliklerinin sınırlılığı, kendi kendine öğrenme becerisi sorunu ve disiplinsizlik olduğu görülmektedir. Bu süreçte önemli unsur ise objektif ve önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde değerlendirmelerin yapılması ve tüm bu süreçte etkin olan sistemin düzenli işlemesini ve sorunların giderilmesinden sorumlu olan yönetimin bir ekip olarak çalışması olduğu belirtilmiştir. Öğrenme yönetim sistemleri (Learning Management Systems - LMS) üniversiteler de dahil olmak üzere birçok okulda kullanılmaktadır. Türkiye'de Covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitimi incelemeyi amaçlayan çalışmalarında Koçoğlu ve Tekdal (2020), uzaktan eğitimin erişilebilirlik, esneklik, popülerlik ve canlı sınıf eğitimi gibi özelliklerini olumlu olarak değerlendiren öğretmenlerin internet üzerinden uygulama yeterlik özelliklerini olumsuz olarak değerlendiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin ders aktivitesi içerisinde farklı öğretim metotlarını kullanamadıklarını, ders planlama ve hazırlıklarının sınırlı; teknoloji kullanma, rehberlik yapma gibi konularda düşük düzeyde de olsa yetersiz olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Farklı zaman dilimlerinde yapılan araştırma sonuçları da bu sonuçları desteklemektedir (Al-Samarraie, Teng, Alzahrani ve Alalwan, 2017; Demirci, Yamamoto ve Demiray, 2009; Kör ve Erbay, 2013). Lall ve Singh (2020) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenciler uzaktan eğitimi tercih edeceklerini söylemelerine rağmen birbiri ile uyumlu eğitim faaliyetlerinin olmadığı ve iletişim eksikliğinin bulunması nedeniyle tatmin olmadıkları tespit edilmiştir.

Uzaktan öğretimin öğrenciye ev rahatlığını sağlaması, istediği zaman dersi izleyebiliyor olması; yol, yurt, beslenme, kırtasiye gibi masrafları ortadan kaldırmış olması yani ekonomik anlamda bir katkı sağlamış olması, zaman kaybını önlemesi açısından artılara sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları hem öğretim sürecinde eşitsizliklerin hem de uygulama boyutunda yetersizliklerin olduğunu aynı zamanda internet sorunlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Adnan ve Anwar (2020) çalışmalarında katılımcıların geleneksel öğrenimin çevrim içi öğrenmeye kıyasla daha etkili olduğu, az gelişmiş ülkelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun birtakım sorunlar nedeniyle internete erişemediği, öğrencilerin yüz yüze eğitimde akademik faaliyetlere daha aktif olarak katılabildiklerini ifade etmişlerdir. Literatürde benzer sonuçlara sahip çalışmalar bulunmaktadır (Arora ve Srinivasan, 2020; Barış ve Çankaya, 2016; Delaney, Jacob, Iedema, Winters ve Barton, 2004; Özköse, Arı ve Çakır, 2013). Araştırma sonuçları bu çalışmada da benzerdir. Bazı araştırmacılar, bu gibi sorunların öğretmen ve öğrencilerin eğitilmesiyle çözülebileceğini ifade etmiştir (Chakanyuka, Chiome ve Chabaya, 2008; Özköse vd., 2013). Lloyd, Byrne ve McCoy (2012) yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimin asla yüz yüze eğitim kadar etkili olamayacağını belirttikleri görülmüştür. Tüm bu sonuçlar aslında uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitime bir alternatif değil, onu tamamlayan bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, uzaktan öğretimin psikolojik açıdan öğretmen öğrenci ilişkilerinde derse motive olma, duygusal anlamda hazırbulunuşluk düzeyleri, ödev yapma ve dersi tekrar etme istekliliği, grup olma duygusu ve öğrenme istekliliğinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Adnan ve Anwar'ın (2020) yaptıkları çalışmada da sosyalleşme eksikliği, grup çalışması sorunları bu sürecin olumsuz yönü olarak değerlendirilmektedir. Erdoğan (2013) tarafından yapılmış olan çalışmada ise farklı olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme uygulamalarının öğrenci motivasyon ve doyumlarının yanı sıra başarı düzeyleri üzerinde de olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerinin eksikliklerinin tamamlanması, uygulama çalışmaları için grupların oluşturulması, öğretmenlerin internet kullanımına uyum sağlaması ve ders kalitesinin artması gerektiği öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Uzaktan eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri, öğrenme ve öğretme kaynaklarının ve materyallerinin niceliği ve kalitesidir. (Chao, Saj ve Tessier, 2006; Lloyd vd., 2012). Hebecci, Bertiz ve Alan'ın (2020) yaptığı araştırma sonuçları öğrencilerin dersler hakkında zıt görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bazı öğrenciler eğitim ve öğretimi başarılı bulurken bazı öğrenciler çeşitli nedenlerle dersleri başarısız bulmuşlardır. Üniversite ve Araştırma Laboratuvarı Değerlendirmeleri (UNIAR, 2020) kurumu tarafından yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırma ile öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Salgın sürecinde eğitimdeki bu değişim ile önceki eğitim

uygulamalarına dönülmeyeceği ve süreç sonunda da uzaktan eğitim ve canlı ders formatının devam edeceği düşünülmektedir (Arora ve Srinivasan, 2020). Çünkü bu dünyanın gelecekteki eğitim için öngördüğü bir değişimdir. Bu değişimin başarılı olması için öğretmen ve öğrencilerin yeni okul anlayışı çerçevesinde kişisel sorumluluk almada “öz disiplin” ve “değerler eğitimi” çerçevesinde meslekî eğitimdeki akademik ders yükünün birçok ülkede uzaktan eğitim uygulaması ile azalacağı, dil derslerinde konuşma vb. bazı kazanımların sağlanmasında da uzaktan eğitimin daha etkili olacağı belirtilmektedir (Mishra vd., 2020).

Dünya ülkelerini etkisi altına alan kitlesel sorunlar karşısında ülkeler, varlıklarını devam ettirebilmek için yaşam kalitelerini ve toplumsal hizmetlerini en iyi şekilde yürütebilmenin yollarını arar. Salgın sürecinde ülkeler eğitim alanında hızlı bir şekilde çevrim içi eğitim-öğretime geçmişlerdir. Uygulamaların başlaması ile sorunlar da ortaya çıkmıştır. Burada önemli olan sorunları tespit ederek neler yapılması gerektiğine ilişkin çözümler üretmektir. Bu araştırmadan elde edilen veriler çerçevesinde aşağıda yer alan öneriler verilebilir.

1. Çevrim içi öğretimin dezavantajı olarak belirtilen uygulama programlarındaki ders çakışmaları, sınav uygulamaları, anlaşılabilirlik düzeyi, pratik kullanıma sahip olmaması, öğretmenlerin derse hazırlık, pasiflik, sıradan teknoloji kullanımındaki yetersizlik, bilgi kalitesi gibi unsurları avantaja dönüştürebilmek için hem program yazılımcıları hem de öğretmenlerin eksikliklerini tamamlayarak kendilerini hızlı bir şekilde geliştirmeli ve öğrenme odaklı davranışlar sergileyebilmelidirler. Bunun için gerekirse destek sağlanması uygun olacaktır.
2. Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlayacak sorumluluk ve disiplin içinde olmalarını sağlamak için öğretmenlerin derslerine gereken ciddiyeti vermesi ve önemsemesi yani hazırlıklı olması, belli bir plan içerisinde süreci yönetmesi öğrenciler için bir örnek oluşturacaktır. İnternet kullanımının yaygınlaşması ile öğrencilerin çoğunluğunun dijital ortamda sosyalleştiği söylenebilir. Fakat yüz yüze gerçekleştirilen iletişimin duygusal, sosyal, davranışsal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu da unutulmamalıdır. Süreçte ülkenin her köşesinde bulunan öğrencilere kesintisiz bir internet hizmetinin sunulabiliyor olması ve gerekli materyallerin sağlanması eğitim sürecindeki eşitsizlikleri de ortadan kaldırması açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde öncelikle dürüst bir şekilde öz değerlendirmelerini yapabilme becerisi kazanmaları ve çevrim içi yapılan sınavlara güven duygusunun kazandırılması da önem taşımaktadır.
3. Uzaktan öğretimin yüz yüze eğitime oranla daha fazla görünen olumsuzlukları genellikle ders sürecine ilişkin faktörlerle, öğrencinin kişisel gelişimini etkileyen faktörlerin

eksikliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sorunların çözümü için öğretmenlerin süreçte daha aktif olmaları, duygu ve düşüncelerini ekrandan aktarabilmeleri ve öğrencilerini de anlayabilmeleri onları takip etmeleri, ara sıra soru sorarak veya sorulararak, bazen sorumluluk vererek, bazen düşüncelerini ifade etme fırsatı vererek sanal ortamda gerçek bir sınıf atmosferi oluşturulabilir.

4. Okullarda kullanılan Web sayfalarını düzenleyen sorumluların bir ekip hâlinde sayfanın daha güvenli ve kullanışlı olmasını sağlamalıdır. Bunun için olabilecek kişisel bilgi çalıntılarını önlemek için belirli periyotlarda düzenlemeler ve şifrelemeler yapılmalıdır.
5. Öğrenci ve öğretmenlerin ekran karşısında bulunmanın vermiş olduğu olumsuz psikolojik etkilerin en aza indirgenebilmesi için ekran karşısındaki öğrencinin de aktif olması sağlanmalıdır. Özellikle internet üzerinden kullandıkları birçok programla sıkılmadan vakit geçirdikleri bilinmektedir. Onların sıkılmadan zamanlarını harcadıkları uygulamalardan esinlenerek sistemde yeni uygulamalar tasarlanabilir. Yeni uygulamalar öğrencilerin motivasyonunu derse hazırbulunuşluk düzeylerini, streslerini, öğrenme isteklerini ve sanal ortamda grup olma duygularını olumlu yönde etkileyecektir.
6. Salgın sürecinin uzun sürmesi hâlinde bu yeni durumun bir yaşam biçimine dönüşmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu süreçte kazanılan yeni alışkanlıklar hayatın rutini olmaya başlayacaktır. Bu açıdan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirttiği gibi sistemde daha neler yapılabilir, eğitimler derslerinde nasıl daha verimli olabilir, değerlendirme biçiminde daha eşitlikçi ve adil, farklı uygulamalar yapılabilir mi, yeteneklerimizi keşfetme, alanlarımıza göre deneyler (uygulamalar) yapma, bunun için deneme yolları oluşturulabilir mi sorularına cevaplar bulunmalıdır.

Kaynaklar

- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the covid-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606496.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akinbadewa, B. O. & Sofowora, O. A. (2020). The effectiveness of multimedia instructional learning packages in enhancing secondary school students' attitudes toward biology. *International Journal on Studies in Education*, 2(2), 1266-1281. doi: [10.46328/ijonse.19](https://doi.org/10.46328/ijonse.19)
- Albalawi, A. S. (2018). The effect of using flipped classroom in teaching calculus on students' achievement at University of Tabuk. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 199-207. doi: [10.21890/ijres.383137](https://doi.org/10.21890/ijres.383137)

- Alcoforado, F. (2020). *The World after coronavirus*. <https://www.academia.edu/42549068/> sayfasından erişilmiştir.
- Alharthi, M. (2020). Students' attitudes toward the use of technology in online courses. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(1), 14-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264084.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Al-Husban, N. A. (2020). Critical thinking skills in asynchronous discussion forums: A case study. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(2), 82-91. doi: [10.46328/ijte.v3i2.22](https://doi.org/10.46328/ijte.v3i2.22)
- Al-Samarraie, H., Teng, B. K., Alzahrani, A. I. & Alalwan, N. (2017). E-learning continuance satisfaction in higher education: A unified perspective from instructors and students. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1-17. doi: [10.1080/03075079.2017.1298088](https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1298088)
- Arora, A. K. & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56. doi: [10.17010/pijom/2020/v13i4/151825](https://doi.org/10.17010/pijom/2020/v13i4/151825)
- Baggaley, J. (2008). Where did distance education go wrong? *Distance Education*, 29(1), 39-51. doi: [10.1080/01587910802004837](https://doi.org/10.1080/01587910802004837)
- Barış, M. F. & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413. doi: [10.14687/ijhs.v13i1.3378](https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378)
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1152012> sayfasından erişilmiştir.
- Basılaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.
- Bourouiba, L. (2020). Turbulent gas clouds and respiratory pathogen emissions: Potential implications for reducing transmission of COVID-19. *JAMA*, 323(18), 1837-1838. doi: [10.1001/jama.2020.4756](https://doi.org/10.1001/jama.2020.4756)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chakanyuka, S., Chiome, C. & Chabaya, O. (2008). *Staff-related factors contributing to quality in Open and Distance Learning*. Common Wealth of Learning: www.col.org/fpf6/fp/zzZW4431.doc sayfasından erişilmiştir.
- Chao, T., Saj, T. & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ839306> sayfasından erişilmiştir.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londra ve New York, NY: Routledge Falmer. doi: [10.1080/19415257.2011.643130](https://doi.org/10.1080/19415257.2011.643130)
- Collins, H., Glover, H., Myers, F. & Watson, M. (2016). *Automation in distance learning: An empirical study of unlearning and academic identity change linked to automation of student messaging within distance learning*. International Association for Development of the Information Society, Society (IADIS) University of Almeria, Almeria, Spain (Online) International Conference on e-Learning'de sunulmuş bildiri. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571464.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Delaney, G., Jacob, S., Iedema, R., Winters, M. & Barton, M. (2004). Comparison of face_to_face and video conferenced multidisciplinary clinical meetings. *Australasian Radiology*, 48(4), 487-492. doi: [10.1111/j.1440-1673.2004.01349.x](https://doi.org/10.1111/j.1440-1673.2004.01349.x)
- Demirci, B. B., Yamamoto, G. T. & Demiray, U. (2009). *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/235909633_TURKIYE'DE_EOGRENME_Gelismeler_ve_Uygulamalar_II sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, B. (2013). *Çevrimiçi öğrenmede öğrenme yönetim sisteminin uygulanabilirliğinin öğrenci doyumu, motivasyonu ve başarısına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/35361/TEZ.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Hall, D. & Knox, J. (2009). Issues in the education of TESOL teachers by distance education. *Distance Education*, 30(1), 63-85. doi: [10.1080/01587910902845964](https://doi.org/10.1080/01587910902845964)
- Harrison, T. R. & Lee, H. S. (2018). iPads in the mathematics classroom: Developing criteria for selecting appropriate learning apps. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 6(2), 155-172. <https://ijemst.net/index.php/ijemst/article/view/207> sayfasından erişilmiştir.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y. & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. doi: [10.46328/ijtes.v4i4.113](https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113)
- Koçoğlu, E. & Egüz, Ş. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 27-38. doi: [10.33206/mjss.482523](https://doi.org/10.33206/mjss.482523)
- Koçoğlu, E. & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-554. doi: [10.5897/ERR2020.4033](https://doi.org/10.5897/ERR2020.4033)

- Kör, H. A. & Erbay, H. (2013). Comparison of the proficiency level of the course materials (animations, videos, simulations, e-books) used in distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 854-860. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.05.150](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.150)
- Lall, S. & Singh, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(SPL1), 48-53. doi: [10.26452/ijrps.v11iSPL1.2122](https://doi.org/10.26452/ijrps.v11iSPL1.2122)
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M. & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1-12. https://www.researchgate.net/publication/248701449_Faculty_perceived_barriers_to_online_education sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, D. C. (2002). *Handbook of reseach design and social measurement* (5. b.). Newbury Park: Sage Publications. doi: [10.4135/9781412984386](https://doi.org/10.4135/9781412984386)
- Mishra, L., Gupta, T. & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 2666-3740. doi: [10.1016/j.ijedro.2020.100012](https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012)
- Özköse, H., Arı, S. & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5(41), 42-57. https://www.researchgate.net/publication/308983166_Uzaktan_Egitim_Sureci_icin_SWOT_Analizi sayfasından erişilmiştir.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4-9. doi: [10.7759/cureus.7541](https://doi.org/10.7759/cureus.7541)
- Seage, S. J. & Türegün, M. (2020). The effects of blended learning on STEM achievement of elementary school students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 133-140.
- Serhan, D. (2019). Web-based homework systems: Students' perceptions of course interaction and learning in mathematics. *International Journal on Social and Education Sciences*, 1(2), 57-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epess/issue/48443/613672> sayfasından erişilmiştir.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Scienceand Technology Education*, 16(7), 1-6.
- Thompson, V. L. & McDowell, Y. L. (2019). A case study comparing student experiences and success in an undergraduate course offered through online, blended, and face-to-face instruction. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(2), 116-136. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212891.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- UNESCO. (2020). Covid-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- UNIAR. (2020). Covid-19 Döneminde Üniversitelerde Uzak Eğitim: Gençler Dersler Nasıl Gidiyor? <http://www.uni-ar.net> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)–1. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4 sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhong, R. (2020). *The coronavirus exposes education's digital divide*. New York Times: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The aim of the research is to structure education correctly during the epidemic process and to evaluate the existing online teaching studies with teacher candidates opinions.

The phenomenology method, one of the qualitative research models, was used in the research that aims to determine the views of teacher candidates on educational activities during the epidemic process. This research method was chosen by focusing on the experiences of pre-service teachers and to determine what these experiences mean to them. The research group consists of a total of 45 teacher candidates, 28 women and 17 men, studying in different departments of the education faculty of Gazi University. Purposive sampling, one of the non-random sampling methods, was used in the study. The data was collected with a semi-structured interview form prepared in accordance with the purpose of the research. The research was conducted in the fall semester of 2019-2020. The participants answered the questions in the semi-structured interview form in written form in an interactive environment. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis method, which is frequently used in qualitative research methods.

As a result of the research, pre-service teachers stated that this new educational practice brought about by the epidemic is important in terms of eliminating time loss. They stated that while this new school understanding only contributes to the student in the cognitive dimension, it is insufficient in the social, psychological, psycho-motor, and emotional dimensions. In addition two students, revealed that it is a negative process for those who do not have self-learning skills and discipline. The positive effect of the sincere and sharing environment created by face-to-face teaching on students increases the success and learning level in the teaching process. However, it has been emphasized that it is important that distance education provides the comfort of home to the student,

that he/she can attend the lesson whenever he/she wants, and that it provides an economic contribution by eliminating the expenses such as transportation, accomodation, nutrition, and stationery. The pre-service teachers who participated in the research stated that they want an effective and widespread internet network, that they need to create the discipline that they can study the course subjects on their own within the framework of a regular plan and take responsibility in this regard. They also stated that they want to be successful in the courses within the framework of equity.

With the research carried out at the higher education level by the University and Research Laboratory Evaluations (UNIAR, 2020) institution, it has been determined that students experience problems related to distance education. When the literature is examined, it is seen that there are many studies that reveal similar results. In order to be successful, students suggested that programs that would reveal their talents, increase their motivation, and enable them to practice should be developed, key concepts, formulas, interesting questions, and remarkable events or examples should be explained in the course presentations, and the necessary security should be provided in the exams made for evaluation purposes. It has been determined that most of the teachers participating in the study of Koçoğlu and Tekdal (2020) have a negative opinion about their competence in applying over the internet. Similarly, the results of research conducted in different time periods support these results. In addition, it is seen that the participants criticize the uniform content and teacher-oriented traditional teaching practice. In this respect, as stated by the pre-service teachers who participated in the research, what can be done in the system, how can the trainers be more productive in their lessons can be done so that the assessments are more equitable and fair, answers should be found to the questions of whether activities can be created to enable students to discover their talents and make applications according to their fields.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde iki bilgisayar yazılım uzmanı ile biri Hacettepe Üniversitesi ve biri Gazi Üniversitesi'nden olmak üzere iki alan uzmanı öğretim üyesine sağladıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 14.07.2020 tarih ve 07 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Türkçe Öğretiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları*

Self-Assessment Practices in Turkish Teaching

Üzeyir Süğümlü

Yazar Bilgileri

Üzeyir Süğümlü 
Doç. Dr., Ordu Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve
Sosyal Bilimler Eğitimi,
u.sugumlu@gmail.com

ÖZ

Dil öğretimi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Türkçe ders kitaplarında da programda yer alan dil becerileri kazanımlarına yönelik etkinlikler yer almaktadır. Öğretim programlarında dil becerilerinin ölçme-değerlendirme süreçlerinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından yararlanılması önerilmektedir. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından biri de öz değerlendirmedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma materyallerini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamada olan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme sorularının incelenmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Ders kitapları, MAXQDA 20 nitel veri analizi programına aktarılmış ve analizler program üzerinden yapılmıştır. Araştırma ile ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarına çok az yer verildiği, 6. sınıf düzeyinde hiç yer verilmediği, konuşma ve yazma becerilerine yönelik öz değerlendirme uygulamalarına yer verildiği ancak okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik öz değerlendirme uygulamalarına 5. sınıf dışında yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öz değerlendirme uygulamalarına her sınıf düzeyi ders kitabında yer verilmesi, her metnin sonunda metne yönelik kazanımlarla ilişkili öz değerlendirme uygulamasının yer alması ve Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamasının daha sık kullanılması önerileri geliştirilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dil Becerileri
Ders kitabı
Tamamlayıcı Ölçme-
Değerlendirme Araçları
Öz Değerlendirme

Keywords

Language Skills
Textbook
Complementary Measurement-
Evaluation Tools
Self-Assessment

Makale Geçmişi

Geliş: 16.07.2021
Düzeltilme: 02.10.2021
Kabul: 19.10.2021

ABSTRACT

Language teaching consists of four basic language skills such as listening/watching, speaking, reading, and writing. Turkish textbooks also include activities related to the acquisition of language skills available in the curriculum. Curricula recommend using complementary measurement-evaluation tools in the measurement-evaluation processes of language skills. One of the complementary measurement-evaluation tools is self-assessment. In this regard, this study aims to examine the self-assessment practices in secondary school Turkish textbooks. This study used the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods. The study materials of the study consisted of secondary school Turkish textbooks that have been in practice since the 2019-2020 academic year. The data were collected with the examination of the activities in the textbooks and the measurement-evaluation questions at the end of the theme. Descriptive analysis technique was used during data analysis. Textbooks were transferred to the MAXQDA 20 qualitative data analysis program, and the analyses were made via this program. The results suggested that self-assessment practices were rarely included in the secondary school Turkish textbooks, and that they were not included at all at the 6th-grade level, self-assessment practices for speaking and writing skills were included, but those for reading and listening/watching skills were not except for the 5th-grade. Based upon these results, various recommendations were provided as to include self-evaluation practices in textbooks at each grade level and self-assessment practice related to text-related learning outcomes at the end of each text as well as using self-assessment practices more frequently in Turkish teaching.

*Bu araştırma, 25-27 Mart 2021 tarihlerinde düzenlenen 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamaları. *TEBD*, 19(2), 733-752.
<https://doi.org/10.37217/tebd.972445>

Giriş

Dil öğretimi, dört temel beceri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu beceriler; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme/izleme ve okuma anlamaya dayalı, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı dil becerilerini oluşturmaktadır (Şahin, 2020, s. 103). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a) dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Programda öğrencilerin dil becerileriyle birlikte zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar ve kazanımlar da yer almaktadır. Türkçe dersinin içerikleri de programda yer alan kazanımlardan hareketle oluşturulmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe dersi, farklı disiplinlerle ilişkili, içinde birçok beceriyi barındıran çok yönlü bir ders (Sulak ve Süğümlü, 2020, s. 333) olma özelliği taşımaktadır. Bir beceri dersi olan Türkçe öğretiminde, her bir becerinin ayrı ayrı ele alınması ve değerlendirilmesi için geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaşıp çağdaş, alternatif, tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesi gerekmektedir (Doğan-Kahtalı ve Çelik, 2020, s. 238).

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve çağdaş yaklaşımlara dayalı olarak öğretim programları geliştirilmiştir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda da tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları önerilmiştir. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları, öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme araçları olarak da değerlendirilmektedir. Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları sayesinde öğrenciler, düşünme süreçlerini ve bu süreç sonunda ürettikleri ürünleri değerlendirme olanağı bulmaktadırlar (Göçer, Arslan ve Çaylı, 2017). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları önerilmiştir. Şu an uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019a) da bu anlayış yer almaktadır. Program, ölçme-değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklikle hareket edilmesini, çok odaklı ölçme-değerlendirmenin esas olduğunu ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin ve öğretmenlerin etkin katılımlarıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Programın ölçme-değerlendirme anlayışı, Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme gibi tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile gerçekleşebilmektedir (Alıcı, 2020, s. 151).

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından birisi de öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bir öğrenci, üst düzey

düşünme becerilerini geliştirmek için öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil olmaktadır (Yaylak, 2020). Öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesi olarak tanımlanan öz değerlendirme ile öğrencilere dönütler verilmekte ve öğrencilerin eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (MEB, 2006). Öz değerlendirme, öğrencilerin çalışmalarının niteliği üzerinde düşündükleri, açıkça belirtilen hedefleri veya ölçütleri ne derece yansıttığını yargıladıkları ve buna göre gözden geçirdikleri biçimlendirici bir değerlendirme sürecidir (Andrade ve Valtcheva, 2009, s. 13). Öz değerlendirme; öğrencilerin sürece aktif katılmalarını, yeteneklerini keşfederek kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Göçer, 2019). Öz değerlendirme aracıyla öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmakta ve daha bilinçli, verimli, etkili öğrenme yaşantıları geçirme olanağı bulmaktadırlar (Duran ve Öztürk, 2020). Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmesinde, sürecin bir parçası olmasında ve motivasyonunun artmasında etkili olabilmektedir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2015, s. 106). Öz değerlendirme performans dayanaklı değerlendirmelerin yap taşlarından biridir ve öğrencinin gösterdiği performansı değerlendirmesi, özellikle yaptığı işe karşı farkındalığını artırmaktadır (Gültekin, 2017, s. 245).

Özellikle dil öğreniminde özerk öğrenme anlayışı çerçevesinde öz değerlendirme önem kazanmıştır. Öz değerlendirmenin öğrencilerin kendi gelişimlerini görmelerini sağladığı ve kişisel ihtiyaçlarına cevap verdiği için özerk dil öğreniminde temel dil öğretim stratejisi olduğu yaygın olan bir görüştür (Harris, 1997; Şentürk, 2017). Benson (2011), öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerinin özerk dil öğrenmenin önemli bir unsuru olduğunu belirtmektedir. Gardner (2000), öz değerlendirme ile özerk öğrenme arasında ilişki kurmakta ve öz değerlendirmenin öğrencilerin kişiselleştirilmiş ilerlemelerini izlemelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra Gardner (2000), öz değerlendirmenin öğrenci açısından bireyselleştirme, yansıma, motivasyon, değerlendirme, izleme, destek, akreditasyon ve gerekçelendirme; öğretmen açısından değerlendirme, izleme ve destek; okul açısından ise akreditasyon ve gerekçelendirme yönlerinden yararları olduğunu belirtmektedir.

Öz değerlendirmenin öğrenci, öğretmen ve okul açısından yararları Gardner (2000) tarafından özetle şu şekilde ifade edilmektedir: Öğrenci, öğrenme sorumluluğunun bir gereği olarak bireysel öğrenme sürecini izlemek durumundadır. Öğrencinin bireysel öğrenme sürecini izlemesi, onun öğrenme motivasyonunun artmasını ve öğrenme deneyimlerinin öğrenme sürecine yansımaları sağlar. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik yaptıkları yönlendirme ve geri bildirimler, öğrencinin öğrenmelerinin değerlendirilmesine katkı sunar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri, okulların kendi iç denetleme unsuru olarak belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının da belirlenmesine yardımcı olur.

Yapılan alanyazın taraması (ULAKBİM TR DİZİN ve Google Akademik'te "öz değerlendirme", "Türkçe ders kitabı" ve "ölçme-değerlendirme / ölçme ve değerlendirme" anahtar kavramları ile yapılan tarama) sonucunda Türkçe öğretiminde kullanılan temel öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarında, doğrudan öz değerlendirme ölçme-değerlendirme uygulamalarına yer verilip verilmediğini ortaya koyan herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu da alanyazında bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarının durumunu incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş midir?
2. Altıncı sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş midir?
3. Yedinci sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş midir?
4. Sekizinci sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş midir?
5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarının dil becerilerine dağılım durumu nasıldır?

Yöntem

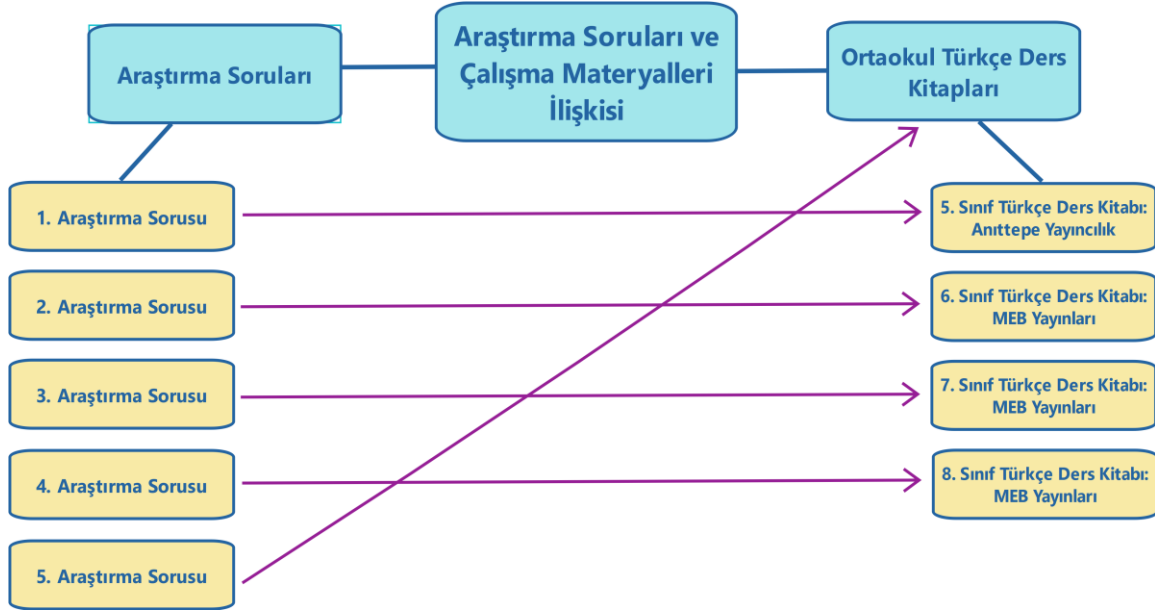
Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmada veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanmaktadır (Merriam, 2013). Araştırma modeli olarak temel nitel araştırmanın kullanılmasının nedeni, araştırmada verilerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme sorularının incelenmesi yoluyla toplanmasıdır. Ders kitaplarında yer alan her türlü yazılı ve görsel unsur (grafik, çizelge vb.) belge olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyallerini, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019a) ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamada olan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2019b) Anıttepe Yayıncılık; 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2019c), 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2019d) ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2019e) ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ders kitaplarıdır. Araştırmanın çalışma materyallerinin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen ölçüt ya da ölçütleri karşılayan olayların, durumların çalışılıp gözden geçirilmesidir (Keser-Özmantar, 2018). Araştırmanın çalışma materyallerinin belirlenme ölçütü, uygulamada olan program ve ortaokul Türkçe ders kitapları

olmalarıdır. Araştırma soruları ve bu araştırma sorularının yanıtının arandığı çalışma materyalleri, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Soruları ve Çalışma Materyalleri İlişkisi

Verilerin Toplanması

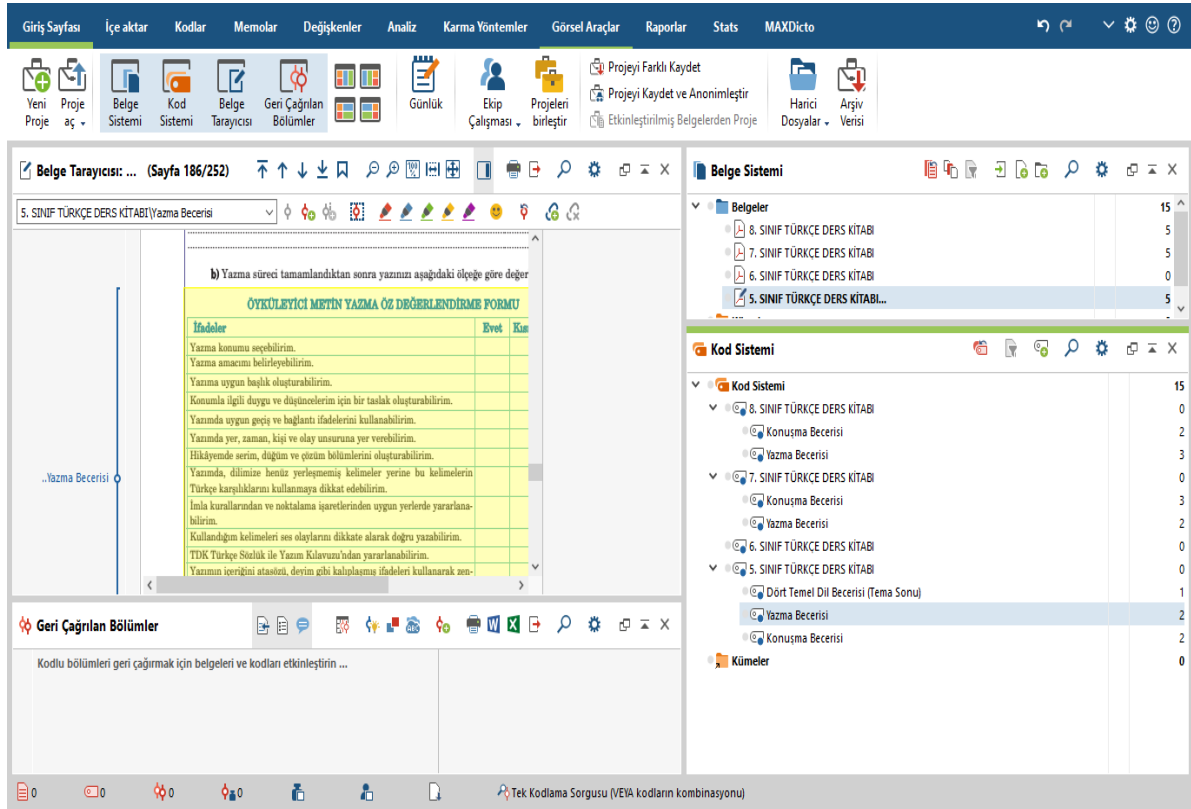
Araştırmanın verileri, ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularının incelenmesi ile toplanmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile tema sonu ölçme-değerlendirme soruları, araştırmacı tarafından incelenmiştir. Veri kayıplarını en aza indirmek için inceleme, MAXQDA 20 nitel veri analizi programı üzerinden yapılmıştır. İnceleme süreci 5. sınıf Türkçe ders kitabı ile başlamış ve sırası ile 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile devam etmiştir. Öncelikle ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar belirlenmiş ve temalarda yer alan metinlerin etkinlikleri incelenmiştir. Bu işlemlerin ardından tema sonlarında yer alan tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının incelenmesi yapılmıştır. Araştırmacının öz değerlendirme olarak belirlediği unsurlar, dil becerilerine ve sınıf düzeylerine göre sınıflandırılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu araştırmada da elde edilen bulgular tablo, görsel ve şekiller kullanılarak düzenlenmiş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Veri analizi için ortaokul Türkçe ders kitapları, pdf formatında MAXQDA 20 nitel veri analizi programına aktarılmış ve analizler, program üzerinden yapılmıştır. Ders kitaplarındaki öz değerlendirme uygulamaları, dil becerilerine göre kodlanmış ve sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Bu işlemin ardından ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öz

değerlendirme uygulamaları tablolara aktarılmıştır. Tablolarda öz değerlendirme uygulamalarının ilgili olduğu dil becerisi, özellikleri ve sıklıkları verilmiştir. Öz değerlendirme uygulamalarının dil becerilerine genel dağılımı ise programdan elde edilen görselle sunulmuştur. Ayrıca her dil becerisine ve her sınıf düzeyine yönelik öz değerlendirme örneklerine görsel olarak yer verilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında ilk olarak veri kayıplarını en aza indirmek amaçlanmıştır. Bu amaç için MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Kodlamalar, program üzerinden yapıldığı için araştırmada olası hiçbir veri kaybı yaşanmamıştır. Program üzerinden elde edilen veriler, üç Türkçe öğretmenine gönderilmiş ve onların görüşleri alınarak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Ayrıca veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme uygulamaları örneklerine (doğrudan aktarım) yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ve güvenilirliği sağlamada önemli bir araç olan MAXQDA nitel veri analizi programında yapılan kodlamalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. MAXQDA Programı ile Yapılan Kodlamalar

Bulgular

Beşinci Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB, 2019b) yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının hangi dil becerilerine yönelik olduğu, başlıkları, sıklığı ve açıklamaları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

<i>Dil Becerisi</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Açıklama</i>
Konuşma	Konuşmamı Değerlendiriyorum	2	Birinci ve ikinci uygulama altışar maddeden oluşmaktadır. Uygulamalarda sırasıyla “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.
Yazma	Öyküleyici Metin Yazma Öz Değerlendirme	1	Bu uygulama, 15 maddeden oluşmaktadır. Uygulamada sırasıyla “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.
	Bilgilendirici Metin Yazma Öz Değerlendirme	1	Bu uygulama, 15 maddeden oluşmaktadır. Uygulamada sırasıyla “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.
Dört Temel Dil Becerisi	Kendimi Değerlendiriyorum	1	Bu uygulama, 25 maddeden oluşmaktadır. Uygulamada sırasıyla “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır. Uygulamada; dinlemeye yönelik 5, konuşmaya yönelik 6, okumaya yönelik 7 ve yazmaya yönelik 7 madde yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde beşinci sınıf düzeyi ders kitabında yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının konuşma becerisine yönelik “Konuşmamı Değerlendiriyorum”, yazma becerisine yönelik “Öyküleyici Metin Öz Değerlendirme” ve “Bilgilendirici Metin Öz Değerlendirme”, dört temel dil becerisine yönelik ise “Kendimi Değerlendiriyorum” başlıklarıyla yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarının sıklığı incelendiğinde konuşma becerisine yönelik 2, yazma becerisine yönelik 2 ve dört temel dil becerisine yönelik ise 1 olmak üzere toplamda 5 öz değerlendirme uygulamasına yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının özellikleri incelendiğinde konuşma becerisine yönelik 2 uygulamanın altışar maddeden oluştuğu ve uygulamalarda, üçlü dereceleme kullanıldığı; yazma becerisine yönelik 2 uygulamanın on beşer maddeden oluştuğu ve uygulamalarda, üçlü dereceleme kullanıldığı; dört temel dil becerisine yönelik 1 uygulamanın ise 25 maddeden (dinlemeye yönelik 5, konuşmaya yönelik 6, okumaya yönelik 7 ve yazmaya yönelik 7) oluştuğu ve uygulamada, üçlü dereceleme kullanıldığı görülmektedir. Öz değerlendirme uygulamalarında yer alan maddelere yanıt seçenekleri; “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklinde düzenlenmiştir. Ders kitabında bir genel öz değerlendirme dışında okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik ise herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Bu durum, ders kitabının bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan öz değerlendirme uygulamalarından yazma becerisine yönelik “Öyküleyici Metin Yazma Öz Değerlendirme Formu” uygulaması, Şekil 3’te sunulmuştur.

b) Yazma süreci tamamlandıktan sonra yazınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.

ÖYKÜLEYİCİ METİN YAZMA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

İfadeler	Evet	Kısmen	Hayır
Yazma konumu seçebilirim.			
Yazma amacımı belirleyebilirim.			
Yazma uygun başlık oluşturabilirim.			
Konumla ilgili duygu ve düşüncelerim için bir taslak oluşturabilirim.			
Yazımda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilirim.			
Yazımda yer, zaman, kişi ve olay unsuruna yer verebilirim.			
Hikâyemde serim, düğüm ve çözüm bölümlerini oluşturabilirim.			
Yazımda, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeler yerine bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya dikkat edebilirim.			
İmla kurallarından ve noktalama işaretlerinden uygun yerlerde yararlanabilirim.			
Kullandığım kelimeleri ses olaylarını dikkate alarak doğru yazabilirim.			
TDK Türkçe Sözlük ile Yazım Kılavuzu'ndan yararlanabilirim.			
Yazımın içeriğini atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ifadeleri kullanarak zenginleştirebilirim.			
Yazdıklarımı imla ve noktalama bakımından kontrol edebilirim.			
Yazımın içeriğini tutarlı bir metin oluşturma yönünden düzenleyebilirim.			
Yazma amacıma ulaşma durumumu sorgulayabilirim.			

Şekil 3. Beşinci Sınıf Düzeyinde Yazma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Örneği

Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan öz değerlendirme uygulamalarından konuşma becerisine yönelik “Konuşmamı Değerlendiriyorum” öz değerlendirme uygulaması Şekil 4’te sunulmuştur.

9. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir konuşma yapınız.
gezi kültürel farkındalık yabancı dil iletişim

b) Yaptığımız konuşmayı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

KONUŞMAMI DEĞERLENDİRİYORUM

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşurken beden dilimi etkili kullandım.			
Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullandım.			
Konuşmamda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçesini kullandım.			
Kelimeleri anlamına uygun kullandım.			
Konuşurken göz teması kurdum.			
Konuşurken işitilebilir bir ses tonu kullandım.			

Şekil 4. Beşinci Sınıf Düzeyinde Konuşma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Örneği

Altıncı Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB, 2019c) herhangi bir öz değerlendirme uygulaması yer almamaktadır. Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarının yer alıp bir üst düzey olan altıncı sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarının yer almaması, ders kitabının önemli bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Yedinci Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB, 2019d) yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının hangi dil becerilerine yönelik olduğu, başlıkları, sıklığı ve açıklamaları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yedinci Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

<i>Dil Becerisi</i>	<i>Form Adı</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Açıklama</i>
Konuşma	Konuşmamı Değerlendiriyorum	2	Birinci uygulama 5 ve ikinci uygulama 4 maddeden oluşmaktadır. Uygulamalarda sırasıyla “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.
	Münazara Değerlendirme Formu	1	Bu uygulama, 5 maddeden oluşmaktadır. Uygulamada sırasıyla “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.
Yazma	Yazdıklarımı Değerlendiriyorum	2	Bu uygulamalar, yedişer maddeden oluşmaktadır. Uygulamalarda sırasıyla “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde yedinci sınıf düzeyi ders kitabında yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının konuşma becerisine yönelik “Konuşmamı Değerlendiriyorum” ve “Münazara Değerlendirme Formu”, yazma becerisine yönelik ise “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” başlıklarıyla yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarının sıklığı incelendiğinde; konuşma becerisine yönelik 3 ve yazma becerisine yönelik 2 olmak üzere toplamda 5 öz değerlendirme uygulamasına yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının özellikleri incelendiğinde konuşma becerisine yönelik birinci uygulamanın 5, ikinci uygulamanın ise 4 maddeden oluştuğu ve uygulamalarda, üçlü dereceleme kullanıldığı; yazma becerisine yönelik iki uygulamanın da yedişer maddeden oluştuğu ve uygulamalarda üçlü dereceleme kullanıldığı görülmektedir. Öz değerlendirme uygulamalarında yer alan maddelere yanıt seçenekleri; “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” şeklinde düzenlenmiştir. Ders kitabında okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik ise herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Bu durum, ders kitabının bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Yedinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan öz değerlendirme uygulamalarından yazma becerisine yönelik “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” öz değerlendirme uygulaması Şekil 5’te sunulmuştur.

Yazınızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

YAZDIKLARIMI DEĞERLENDİRİYORUM			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Yazımın içeriğine uygun başlık belirledim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazımda geçiş ve bağlantı ifadeleri kullandım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yeni öğrendiğim kelime ve kavramları kullandım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazımı zenginleştirmek için atasözleri ve deyimler kullandım.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Günlük hayattan örnekler verdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullandım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazım kurallarına uydum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 5. Yedinci Sınıf Düzeyinde Yazma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Örneği

Yedinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan öz değerlendirme uygulamalarından konuşma becerisine yönelik “Konuşmamı Değerlendiriyorum” öz değerlendirme uygulaması Şekil 6’da sunulmuştur.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki “Konuşmamı Değerlendiriyorum” formunu inceleyiniz. “İnsanlarla ilgili ilk izlenim mi yoksa zaman içindeki izlenimler mi daha gerçekçi bilgiler verir?” sorusundan hareketle sınıfta bir tartışma düzenleyiniz. “Konuşmamı Değerlendiriyorum” formunu yaptığınız tartışma doğrultusunda doldurunuz.

KONUŞMAMI DEĞERLENDİRİYORUM			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Konuşmam için hazırlık yaptım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullandım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yaratıcı fikirler sundum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 6. Yedinci Sınıf Düzeyinde Konuşma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Örneği

Sekizinci Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (MEB, 2019e) yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının hangi dil becerilerine yönelik olduğu, başlıkları, sıklığı ve açıklamaları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

Dil Becerisi	Uygulama	Sıklık	Açıklama
Konuşma	Sözlü Sunum Becerisi Öz Değerlendirme	2	Birinci uygulama 9, ikinci uygulama 7 maddeden oluşmaktadır. Uygulamalarda sırasıyla “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır.
Yazma	Yazma Becerisi Öz Değerlendirme	3	Birinci uygulama 7, ikinci uygulama 6 ve üçüncü uygulama 5 maddeden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci uygulamada sırasıyla “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üçlü dereceleme kullanılmıştır. Üçüncü uygulamada ise “Evet” ve “Hayır” seçenekleri kullanılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde sekizinci sınıf düzeyi ders kitabında yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının konuşma becerisine yönelik “Sözlü Sunum Becerisi Öz Değerlendirme” ve yazma becerisine yönelik ise “Yazma Becerisi Öz Değerlendirme” başlıklarıyla yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında öz değerlendirme uygulamalarının sıklığı incelendiğinde; konuşma becerisine yönelik 2 ve yazma becerisine yönelik 3 olmak üzere toplamda 5 öz değerlendirme uygulamasına yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında yer verilen öz değerlendirme uygulamalarının özellikleri incelendiğinde; konuşma becerisine yönelik birinci uygulamanın 9, ikinci uygulamanın ise 7 maddeden oluştuğu ve uygulamalarda, üçlü dereceleme kullanıldığı; yazma becerisine yönelik birinci uygulamanın 7, ikinci uygulamanın 6, üçüncü uygulamanın ise 5 maddeden oluştuğu ve uygulamalarda üçlü dereceleme kullanıldığı görülmektedir. Öz değerlendirme uygulamalarında yer

alan maddelere yanıt seçenekleri; “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklinde düzenlenmiştir. Yazma becerisine yönelik üçüncü öz değerlendirme uygulamasında ise diğer uygulamalardan farklı olarak “Evet” ve “Hayır” seçeneklerine yer verilmiştir. Ders kitabında okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik ise herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Bu durum, ders kitabının bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Sekizinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan öz değerlendirme uygulamalarından konuşma becerisine yönelik “Sözlü Sunum Becerisi Öz Değerlendirme Formu” uygulaması Şekil 7’de sunulmuştur.

5. ETKİNLİK

a) Kent yaşamı ve modernleşmenin komşuluk ilişkilerini etkilemesiyle ilgili düşüncelerinizi anlatan bir konuşma yapınız.

b) Yaptığınız konuşmayı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

Sözlü Sunum Becerisi Öz Değerlendirme Formu

	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşmama uygun ifadelerle başladım.			
Dikkati dağıtacak ayrıntılardan kaçındım.			
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.			
Dinleyicilerle göz teması kurdum.			
Sözlerimle uyumlu jest ve mimikler kullandım.			
Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
Konuşmamda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.			
Konuşmamı belirlenen sürede tamamladım.			
Konuşmamı uygun bitiş ifadeleriyle tamamladım.			

Şekil 7. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Konuşma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Örneği

Sekizinci sınıf düzeyi ders kitabında yer alan öz değerlendirme uygulamalarından yazma becerisine yönelik “Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Formu” uygulaması Şekil 8’de sunulmuştur.

b) Yazma etkinliği ile ilgili performansınızı formdaki maddelere göre değerlendiriniz.

Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

	Evet	Hayır
Yazımı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyiş kullandım.		
Yazımda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.		
Yazımda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini (oysaki, özellikle, başka bir deyişle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak...) kullandım.		
Yazdıklarımı yazım ve noktalama kuralları yönünden inceledim.		
Yazımda uygun anlatım biçimlerini kullandım.		

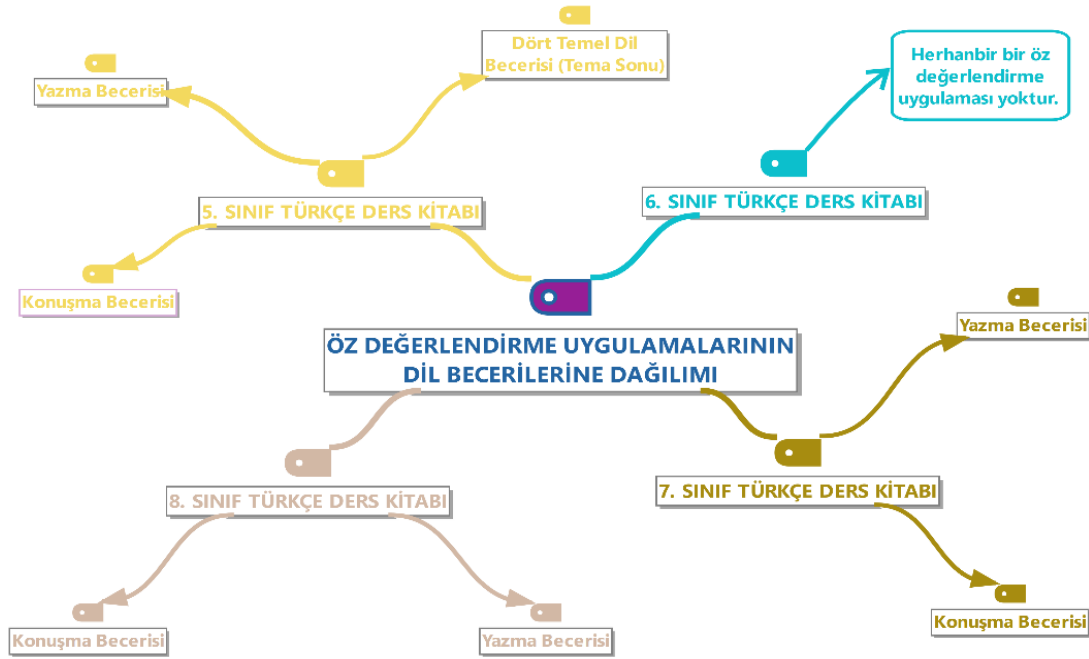
Şekil 8. Sekizinci Sınıf Düzeyinde Yazma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirme Örneği

Ortaokul Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamalarının Dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019a) ölçme-değerlendirme bölümünde öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarının teşvik edilmesi üzerinde durulmuştur. Programın ortaokul düzeyi kazanımları incelendiğinde, programda öz değerlendirme uygulamalarına yönelik herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir. Ancak öz değerlendirme formlarında yer alan

maddeler ayrı ayrı incelendiğinde, bu maddelerin öz değerdendirme yer aldığı dil becerisi kazanımlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (MEB, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e) yer verilen öz değerdendirme uygulamalarının dil becerilerine yönelik dağılımı Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Ortaokul Düzeyinde Öz Değerdendirme Uygulamalarının Dil Becerilerine Dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde beşinci sınıf düzeyi ders kitabında konuşma, yazma ve dört temel dil becerisi; yedinci ve sekizinci sınıf düzeyleri ders kitaplarında konuşma ve yazma becerilerine yönelik öz değerdendirme uygulamalarına yer verildiği; altıncı sınıf düzeyi ders kitabında ise herhangi bir öz değerdendirme uygulamasına yer verilmediği görülmektedir. Ders kitaplarında dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik beşinci sınıf dışında herhangi bir öz değerdendirme uygulamasına yer verilmemiş ve beşinci sınıfta ise dört temel dil becerisine yönelik genel bir öz değerdendirme uygulamasına yer verilmiştir. Bu durum, tamamlayıcı ölçme-değerdendirme aracı olarak öz değerdendirme ortaokul Türkçe ders kitaplarında dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yer almadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (MEB, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e) yer verilen öz değerdendirme uygulamalarının genel görünümü (sınıf düzeyleri, dil becerileri, başlıkları ve sıklığı) Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde 5, yedinci sınıf düzeyinde 5 ve sekizinci sınıf düzeyinde 5 olmak üzere ortaokul düzeyi ders kitaplarında toplam 15 öz değerdendirme uygulamasına yer verildiği; altıncı sınıf düzeyinde ise yer verilmediği görülmektedir. Öz değerdendirme uygulamalarının başlıkları incelendiğinde konuşma becerisine yönelik “Konuşmamı

Değerlendiriyorum”, “Münazara Değerlendirme” ve “Sözlü Sunum Becerisi Öz Değerlendirme”; yazma becerisine yönelik “Öyküleyici Metin Öz Değerlendirme”, “Bilgilendirici Metin Öz Değerlendirme”, “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” ve “Yazma Becerisi Öz Değerlendirme” başlıklarının kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Ortaokul Düzeyinde Öz Değerlendirme Uygulamaları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Dil Becerisi</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Sıklık</i>
5. Sınıf	Konuşma	Konuşmamı Değerlendiriyorum	2
		Öyküleyici Metin Yazma Öz Değerlendirme	1
	Yazma	Bilgilendirici Metin Yazma Öz Değerlendirme	1
		Dört Temel Beceri	Kendimi Değerlendiriyorum	1
6. Sınıf	Herhangi bir öz değerlendirme uygulaması yoktur.		
7. Sınıf	Konuşma	Konuşmamı Değerlendiriyorum	2
		Münazara Değerlendirme	1
	Yazma	Yazdıklarımı Değerlendiriyorum	2
8. Sınıf	Konuşma	Sözlü Sunum Becerisi Öz Değerlendirme	2
	Yazma	Yazma Becerisi Öz Değerlendirme	3

Tartışma

Araştırma, Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamalarını ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında incelemeyi kapsamaktadır. Alanyazında doğrudan ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarını inceleyen ve dil becerileri bağlamında değerlendiren başka bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle konu, alanyazında öz değerlendirmeye yönelik kaynaklar üzerinden tartışılmıştır. Tartışma bölümünden sonra, araştırmanın ayrıntılı sonuçlarına yer verilmiş ve sonuçlardan hareketle de geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Eğitim sistemimizde değerlendirme çalışmaları çoğunlukla öğretmen tarafından yapılmasına karşın yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci ve velinin de değerlendirme sürecine katılımı ön plana çıkmıştır (Alıcı, 2020, s. 151). Öğrencilere çalışmalara karar vermede, değerlendirme sürecine katılımda ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almada görevler düşmektedir (Şahin, 2019, s. 232). Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlamanın en önemli araçlarından biri de öz değerlendirmedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019a) ölçme-değerlendirme bölümünde; öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmelerinin önemli olduğu, yapılan etkinlikler sonunda öğrencilerin çeşitli sorular ve formlar aracılığı ile öz değerlendirme yapmalarının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Gültekin (2017) akran, grup ve öz değerlendirmelerde yaygın olarak dereceleme ölçekleri ve açık uçlu maddelerin bir arada kullanıldığını belirtmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme uygulamalarının yalnızca dereceleme

ölçeklerden oluştuğu, bu uygulamalarda açık uçlu değerlendirme sorularına yer verilmediği belirlenmiştir.

Kösterelioğlu ve Çelen (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öz değerlendirme yönteminin öğrenende sorumluluklarının farkına varma, kendini ifade etme, kendisini değerli hissetme ve eleştirel bakışlarının gelişimini de olumlu etkileyeceğini düşündüklerini belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının öz değerlendirmeyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olması ve öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında öğrencilere öz değerlendirme yapabilme fırsatları sunmaları önemlidir. Sonuçta öğretmenler, ders kitapları üzerinden dersi anlatmakta ve etkinlikleri yine ders kitaplarını rehber olarak gerçekleştirmektedirler. Öz değerlendirme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi, öğretmenlerin öz değerlendirmeyle ilgili olumlu algı taşımaları ile gerçekleşebilmektedir. Konu ile ilgili Aslan (2020), öğretmenlerin öğretme ortamında etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmeleri için hizmet öncesi eğitim dönemlerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Külte-Çağlar (2016) yaptığı çalışmada, öğrenci öz değerlendirme ve öğretmen özet değerlendirme çalışmalarından ve görüşmelerden çıkan bulgulara göre ilk çalışmalardan sonraki çalışmalara doğru öğrenci öz değerlendirmelerinin ve öğretmen değerlendirmelerinin birbirlerine yaklaştığını belirtmektedir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme formlarında, öğrenci değerlendirmesi ile öğretmen değerlendirmesinin karşılaştırılmasına yönelik herhangi bir yönerge ya da açıklamanın yer almadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri sağlıklı yapabilmelerinin öğretmen tarafından yapılan değerlendirme ile kendi değerlendirmelerini karşılaştırmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Doğan-Kahtalı ve Çelik (2020) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadığı, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra çalışmada öğretmenlerin görüşme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, otantik görevler ve gözlem türü alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmediği belirtilmektedir. Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitapları üzerinden Türkçe öğretimi gerçekleştirmektedirler. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme uygulamalarının nicelik açısından yetersiz oluşu da Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme uygulamalarını tercih etmeyişinde etkili olabilir.

Andrade ve Valtcheva (2009), öz değerlendirmenin öz düzenlemenin temel bir unsuru olduğunu, bunun nedeni olarak da bir görevin hedeflerinin farkındalığını ve kişinin bu hedeflere yönelik ilerlemesini kontrol etmeyi içerdiğini belirtmektedirler. Schunk (2003) öz değerlendirme sonucunda hem öz düzenleme becerisinin gelişebileceğini hem de başarının artabileceğini

belirtmektedir. Öz değerlendirme, öz düzenleme becerisinin gelişimini desteklemesi yönüyle dil becerilerinin öğretiminde etkili bir yol olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ortaokul Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ana dili becerilerinin gelişimlerini desteklemek için öz değerlendirme uygulamalarına daha sık yer verilmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında konuşma becerisine yönelik 2 ve yazma becerisine yönelik 2 öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik ise herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Ders kitabında her tema sonunda dört temel dil becerisini kapsayan genel bir öz değerlendirme yapılması önerilmiştir. Bu uygulama da dâhil ders kitabında toplamda 5 öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir.

Altıncı sınıf düzeyi ders kitabında herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir.

Yedinci sınıf düzeyi ders kitabında konuşma becerisine yönelik 3 ve yazma becerisine yönelik 2 öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik ise herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Ders kitabında toplamda 5 öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf düzeyi ders kitabında konuşma becerisine yönelik 2 ve yazma becerisine yönelik 3 öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik ise herhangi bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Ders kitabında toplamda 5 öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir.

Ders kitaplarında sınırlı sayıda yer alan öz değerlendirme uygulamaları, üçlü Likert tipi dereceleme ile düzenlenmiştir. Uygulamalarda öğrencilere “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” seçenekleri sunulmuştur. Bazı öz değerlendirme uygulamalarında ise öğrencilere “Evet”, “Hayır”, “Kısmen” seçenekleri sunulmuştur. Yalnızca bir öz değerlendirme uygulamasında öğrencilere “Evet” ve “Hayır” seçenekleri sunulmuştur. Öz değerlendirme uygulamalarında öğrencilere yazılı bir seçenek sunulmamıştır. Uygulamalarda yer alan başlıklar, maddeler ve maddelerin sayıları, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öz değerlendirmeye ilişkin bir puanlama belirtilmemiştir. Öğrenciler, öz değerlendirmeyi tamamladıklarında öz değerlendirmesinin hangi düzeye karşılık geldiğini öğrenememektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) öz değerlendirmeye yönelik herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Öz değerlendirme uygulamalarında yer alan maddeler, uygulandığı dil becerisi kazanımlarıyla ilişkilidir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplamda 15 öz değerlendirme

uygulanmasına yer verilmiştir. Öz değerlendirme uygulamaları yalnızca konuşma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanmıştır. Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında ise dört temel dil becerisinin yer aldığı ve her tema sonunda yapılması önerilen genel bir öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Bu uygulamanın her temanın sonunda yer almayıp ders kitabının son temasının sonunda yer alması, öz değerlendirmenin uygulanmasında sorun oluşturabilecektir. Altıncı sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme uygulamasına hiç yer verilmemesi, ders kitabının önemli bir eksikliğidir. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarının öz değerlendirme açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öz değerlendirmeye programda kazanım olarak yer verilmelidir.
2. Öz değerlendirme, her sınıf düzeyi ders kitabında dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yer almalıdır.
3. Her metnin sonunda metne yönelik kazanımlarla ilişkili öz değerlendirme yapılmalıdır.
4. Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulaması daha sık kullanılmalıdır.
5. Öz değerlendirme uygulamalarından öğrencilerin karar verme, öğrenme sürecini izleme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılmalıdır.

Kaynaklar

- Andrade, H. & Valcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19. doi: [10.1080/00405840802577544](https://doi.org/10.1080/00405840802577544)
- Alıcı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. b.) içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 6047-6068. doi: [10.26466/opus.755991](https://doi.org/10.26466/opus.755991)
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2. b.). London: Pearson Education Limited.
- Doğan-Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244. doi: [10.38089/ekvad.2020.17](https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.17)
- Duran, E. & Öztürk, E. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* (2. b.) içinde (s. 261-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7, 49-60.

- Göçer, A. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Kavruk & H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 253-293). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göçer, A., Arslan, S. & Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 263-292.
- Gültekin, S. (2017). Performans dayanaklı değerlendirme. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. b.) içinde (s. 223-256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Keser-Özmantar, Z. (2018). Örnekleme yöntemleri ve örnekleme süreci. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 88-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Kösterelioğlu, İ. & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 671-681.
- Külte-Çağlar, S. (2016). *Türkçe dersinde öğrencilerin strateji öğretimi ve özdeğerlendirme yoluyla özetleme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2822/ca%c4%9flarseher.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019a). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- MEB. (2019c). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019d). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019e). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Sulak, S. E. & Süğümlü, Ü. (2020). Türkçe öğretiminde strateji, yöntem ve teknikler. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* (2. b.) içinde (s. 333-366). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* (2. b.) içinde (s. 103-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, M. G. (2019). Performansa dayalı değerlendirme. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 217-258). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, B. (2017). The power of self-assessment in foreign language education. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 352-359.
- Uysal, M., Öztürk, H. & Döş, İ. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. b.). Ankara: Nobel Akademi.
- Yaylak, E. (2020). Etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamasına ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 65-89. doi: [10.15390/EB.2020.8809](https://doi.org/10.15390/EB.2020.8809)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. b.). Ankara: Seçkin.

Extended Summary

Amendments have been made about curricula since the 2005-2006 academic year in Turkey, and curricula based on contemporary approaches have been developed. Complementary measurement and evaluation tools have been proposed with regard to the measurement-evaluation dimension of the curriculum. Students have the opportunity to evaluate their thinking processes and the products they produce at the end of this process thanks to the complementary measurement-evaluation tools (Göçer, Arslan, and Çaylı, 2017, p. 264). Complementary measurement-evaluation tools such as portfolio, performance, and structured grid are recommended in the Primary Education Turkish Course Curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2006). This understanding is adopted for the Turkish Course Curriculum (MoNE, 2019a). One of the complementary measurement-evaluation tools is self-assessment. Self-assessment has gained significance particularly in language learning within the framework of autonomous learning understanding. It is a common view that self-assessment is the basic language teaching strategy in autonomous language learning as it enables students to monitor their own progress and respond to their personal needs (Şentürk, 2017). Benson (2011) noted that students' assessment of their own learning is a key element for autonomous language learning. There is no such a study specifically published on revealing whether self-assessment measurement-evaluation practices are included in textbooks, which are one of the teaching materials used in teaching Turkish as a mother tongue. This is considered as a gap in the related literature. In this regard, this study is expected to fill this gap. Thus, the study attempts to examine the self-assessment practices in secondary school Turkish textbooks within the context of Turkish teaching.

The research was carried out with basic qualitative research, one of the qualitative research methods. Data are collected through observation, interview, or document review in this research type

(Merriam, 2013). The study materials of the study consisted of secondary school Turkish textbooks that have been in practice since the 2019-2020 academic year. 5th Grade Turkish Textbook (MoNE, 2019b) was prepared by Anittepe Publishing; 6th Grade Turkish Textbook (MoNE, 2019c), 7th Grade Turkish Textbook (MoNE, 2019d) and 8th Grade Turkish Textbook (MoNE, 2019e) were prepared by the Ministry of National Education. The activities in the textbooks and the end-of-theme measurement-evaluation questions were examined by the researcher. The elements determined by the researcher as self-assessment were sent to three Turkish teachers, and their opinions were taken. The data collection process lasted for a month, including one textbook per week. A descriptive analysis technique was used during data analysis. Textbooks were transferred to the MAXQDA 20 qualitative data analysis program in pdf format, and the analyses were conducted via the program. The self-assessment measurement-evaluation tool in the textbooks was classified according to language skills, and the frequency of the self-assessment tool was presented.

These are the results achieved by the research:

The fifth-grade textbook was determined to include two self-assessment tools for speaking skill and two for writing skill. No self-assessment tool was found related to listening/monitoring and reading skills. The textbook recommends a general self-assessment covering four basic language skills at the end of each theme. A total of five self-assessment tools are included in the textbook, including this form.

No self-assessment tool was found in the sixth-grade textbook.

The seventh-grade textbook was identified to hold three self-assessment tools for speaking skill and two for writing skill. No self-assessment tool was found related to listening / monitoring and reading skills. The textbook includes five self-assessment practices in total.

The eighth-grade textbook was determined to include two self-assessment tools for speaking skill and three for writing skill. There is no self-assessment tool for listening/monitoring and reading skills. The textbook includes five self-assessment practices in total.

The self-assessment forms, which are limited in number in the textbooks, are arranged with a triple Likert type grading. "Yes, Partially, No" options were presented to the students in the form. A written option for self-assessment was not provided. The items and the number of items in the forms differ according to the grade levels. There is no scoring for self-evaluation. When students complete the self-assessment, they cannot learn what level the self-assessment corresponds to.

A total of 15 self-assessment tools are included in the secondary school Turkish textbooks. Self-assessment tools were prepared merely for speaking and writing skills. The fifth-grade textbook includes a general self-assessment tool that includes four basic language skills and recommended at the end of each theme. The fact that this tool is not included at the end of each theme but takes place at

the end of the last theme of the textbook may cause the emergence of problems in the implementation of the self-assessment tool. The nonexistence of self-assessment tools in the sixth-grade textbook is a significant lack of the textbook. When these results are evaluated as a whole, it is likely that secondary school Turkish textbooks are insufficient in terms of self-assessment.

Based upon the results, various recommendations were provided. Self-assessment should be included in the textbooks for all grade levels, and self-assessment tools should be developed at the end of each text for four basic language skills related to the acquisitions of the text.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES


TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Mobil Uygulamalar ile Desteklenmiş Çevrim İçi Öğrenmenin Öğrencilerin Motivasyon, Hazırbulunuşluk ve Bağlılıklarına Etkisi

The Effect of Online Learning Supported by Mobile Applications on Students' Motivation, Readiness, and Loyalty

Cengiz Gündüzalp

Yazar Bilgileri

Cengiz Gündüzalp 
Öğr. Gör. Dr., Kafkas
Üniversitesi, Bilgisayar
Teknolojileri,
cengizgunduzalp@kafkas.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına olan etkilerini ortaya koymaktır. Çalışma yarı deneysel desenlerden olan ön test son test deney kontrol gruplu desen ile yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma grubu Temel Bilgisayar Teknolojisi dersini alan toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın veri toplama araçları Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÇÖHÖ) ve Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği' dir (ÇÖBÖ). Çalışmanın veri analiz işlemleri için bağımlı gruplar ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarına ve bağlılıklarına ilişkin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, hazırbulunuşluklarına ilişkin ön test son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Buna ek olarak deney ve kontrol grupları motivasyon ve bağlılık son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, hazırbulunuşluk son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına önemli katkıları olduğu ortaya konulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Mobil Uygulama
Çevrim İçi Öğrenme
Motivasyon
Hazırbulunuşluk

Keywords

Mobil Application
Online Learning
Motivation
Readiness

Makale Geçmişi

Geliş: 13.08.2021
Düzeltilme: 07.10.2021
Kabul: 25.10.2021

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the effects of online learning supported by mobile applications on students' motivation, readiness and loyalty. The study was carried out via pre-test, post-test, and experimental control group design, which is one of the quasi-experimental designs. The research group of the study consisted of 32 students who took the course of Basic Computer Technology. The research group was determined by the convenient sampling method. The data collection tools of the study were Academic Motivation Scale (AMS), Scale of Readiness to Online Learning (SROL), and Online Scale of Student's Loyalty (OSSL). Dependent and independent groups t-test were used for data analysis of the study. The findings obtained from the study showed that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group regarding their motivation and loyalty, but there was no statistically significant difference between their pre-test and post-test scores regarding their readiness. In addition, it was determined that there was a statistically significant difference between the motivation and commitment post-test scores of the experimental and control groups, and there was no statistically significant difference between their post-test scores of readiness. As a result, in this study, it has been revealed that online learning supported by mobile applications has significant contributions to students' motivation, readiness, and loyalty.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Gündüzalp, C. (2021). Mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına etkisi. *TEBD*, 19(2), 753-773. <https://doi.org/10.37217/tebd.982450>

Giriş

Günümüzde mobil cihazlardaki gelişmeler ve bu araçlara yönelik yaşanan hızlı değişimler mobil cihazların kullanım alanlarını oldukça genişletmiştir. Mobil cihazlar küçük, tek başına kullanılabilen, özerk, sürekli taşınma konusunda rahatsız edici olmayan dijital cihazlar olarak ifade edilebilir (Trifonova ve Ronchetti, 2004). Ayrıca küçük ekrana sahip, standart bir klavyesi olmayan ve cebe sığabilen cihazları da mobil cihaz olarak (O'Connell ve Smith, 2007) tanımlamak mümkündür. Akıllı telefonlar, cep telefonları, cep bilgisayarları, kişisel medya araçları ve tablet bilgisayarlar (Kinash, Brand ve Mathew, 2012) mobil cihaz olarak kabul edilebilir (Saran, 2016). Öyle ki bu cihazlar farklı şekil ve boyutlarda olabilirler. Mobil cihazlar farklı bağlantı özelliklerini kullanarak bilgiye erişim ve bilginin dağıtımında, farklı yöntemler ile etkileşim kurmada (Saran, 2016) çeşitli donanım ve yazılımlarla kullanıcılara yardımcı olabilirler. Mobil uygulamalar bu anlamda dikkate değer yazılımlar arasında yer almaktadır. Son yıllarda özellikle mobil uygulamaların cep telefonu vb. mobil cihazları bilgisayar ve ağ ortamı gibi kullanma olanakları sunması bu tür cihazların günlük hayattaki kullanım alanlarını yaygınlaştırmıştır (Baran, 2016). Mobil uygulamalar Pew Araştırma Merkezinin Yükselen Uygulama Kültürü (Rise of the Apss Culture) raporuna göre mobil cihazların işletim sistemlerine uygun olarak tasarlanarak hazırlanmış ve kullanan kişilere farklı işlev seçenekleri sunan ortamlar olarak ifade edilmiştir (Purcell, Entner ve Henderson, 2010).

Mobil uygulamalar bağlam bilinçli teknolojiler ile desteklendiğinde, zaman ve mekân sınırlaması olmadan bilişim imkânı sunabilmektedir (Baran, 2016). Bilişime ilişkin sunduğu bu imkânlar göz önünde bulundurulduğunda ve taşınabilirlik ve sosyal etkileşim gibi sahip oldukları özelliklerde (Klopfer ve Squire, 2008) dikkate alındığında mobil uygulamalar öğrenmeyi destekleyebilmektedir. Öyle ki uygun bir şekilde kullanılan bir mobil uygulama sayesinde öğrenciler mobil cihazları kullanarak eğitim materyallerine zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ihtiyaç duydukları yerde erişerek etkili öğrenmeyi sağlayabileceklerdir (Corbeil ve Valdes-Corbeil, 2007). Mobil uygulamalar kullanılarak farklı öğrenme ortamlarını destekleme özelliğine sahip yapıların bireylere sunumu ve öğrenmeye yönelik etkinliklerin bu yapılar ile birlikte gerçekleştirilmesi sağlanabilir (Torun ve Dargut, 2015). Bu durum mobil uygulamaların öğrenme deneyimini sağlama adına kullanılacak teknolojiler arasında olabileceğine işaret edebilir. Bu anlamda öğrenme deneyimlerinin farklı teknolojiler kullanarak gerçekleştirilmesine (Benson, 2002; Conrad, 2002) vurgu yapan çevrim içi öğrenme dikkate alındığında mobil uygulamalar ile çevrim içi öğrenme arasında bir ilişki olabileceği öngörülebilir.

Çevrim içi öğrenme en genel anlamda öğrenme materyallerine ulaşabilmek ve sistem içindeki diğer kişiler ve öğretmen ile etkileşimde bulunmak için teknolojinin kullanılmasını ifade eder (Anderson, 2008). Çevrim içi öğrenmeyi geleneksel sınıf içi öğretime alternatif ya da destekleyici

(Anthony, 2010) olarak ifade etmek mümkündür. Çevrim içi öğrenme öğrencilere öğrenme konusunda mekân ve zaman bakımından esneklik sağlamaktadır (Demir ve Eren, 2021). Çevrim içi öğrenme planlama, tasarlama, geliştirme, değerlendirme ve uygulanmaya ilişkin sistematik bir süreci içererek ve öğrenci ve öğretmenlerin sürekli teşvik edilerek başarılı olunabilecek bir yapıyı ifade eder (Mercado, 2008). Öyle ki bu başarının sağlanması adına farklı değişkenlerin dikkate değer olduğu söylenebilir. Hazırbulunuşluk, motivasyon ve bağlılık bu değişkenler arasında gösterilebilir. Hazırbulunuşluk yeni bir süreç ile başlayan öğrenme yaşantılarının gereklerine uygun olan, kişisel yeterlilik ve özelliklerin tamamını ifade edebilir (Yıldırım, 2015) ve çevrim içi öğrenme için önemli bir kavram olarak görülebilir. Öyle ki çevrim içi öğrenmede hazırbulunuşluk değerlendirmesinin yapılması başarıyı arttırabilme ve başarısızlık riskini en aza indirebilme adına oldukça önemlidir (Mercado, 2008). Öte yandan motivasyon öğrenme süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için farklı öğrenme ortamlarında öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Ergül, 2006; Seven ve Engin, 2008) ayrıca motivasyon ve istekli bir şekilde öz yönetimli öğrenme süreçlerinin her basamağında oldukça önemli olarak bir yere sahiptir (Bharathi, 2014). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ise bağımsız öğrenme, derse devam, ders içi ve ders sonrası etkinliklere hevesli olma, verilen görevleri yerine getirme ve öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik istek ve cesaretlerini arttırma gibi değişkenler üzerinde etkili olabilmektedir (Ergün ve Kurnaz, 2017).

Sonuç olarak çevrim içi öğrenme süreçlerinde farklı teknolojilerin işe koşulmasının bu süreçte yer alan değişkenlerin değişimlerine etki edebileceği düşünülmektedir. Mobil cihazlarda çeşitli işlevlere sahip ve farklı amaçlar için kullanılan mobil uygulamalarında bu teknolojiler arasında olabileceği göz önünde bulundurulabilir. Bu çalışmada buradan hareketle mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına olabilecek etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?
2. Deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?
3. Deneysel işlem sonrasında deney grubu öğrencilerinin bağlılıklarına ilişkin puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?
4. Deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?

5. Deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?
6. Deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bağlılıklarına ilişkin puanlarında anlamlı bir değişiklik var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma yarı deneysel desenlerden olan ön test-son test deney kontrol gruplu desen ile yürütülmüştür. Ön test-son test deney kontrol gruplu desende deney ve kontrol grupları tarafsız bir şekilde oluşturulur ve gruplarda uygulama öncesi ve sonrasında ölçümler yapılır (Karasar, 2010). Çalışmanın deney süreci Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ön Test-Son Test Deney Kontrol Gruplu Desen

<i>Grup</i>	<i>Ön Test</i>	<i>Deneysel İşlem</i>	<i>Son Test</i>
Deney	Akademik Güd. Ölç. (AGÖ) Çev. Öğr. Haz. Ölç. (ÇÖHÖ)	Mobil Uyg. ile Dest. Çev. Öğr. Etk.	Akademik Güd. Ölç. (AGÖ) Çev. Öğr. Haz. Ölç. (ÇÖHÖ)
Kontrol	Çev. Öğr. Bağ. Ölç. (ÇÖBÖ)	-	Çev. Öğr. Bağ. Ölç. (ÇÖBÖ)

Çalışma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu Hukuk Bölümü Adalet Programı’nda Temel Bilgisayar Teknolojisi dersini alan toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi evrenin tümüne ulaşmanın sınırlı olduğu, kolay ulaşılabilecek ve uygulama yapma imkânı olabilecek gruplardan seçkisiz olmayan şekilde örnekleme yapılabilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışmanın deney grubunda yer alacak öğrenciler uzaktan eğitim derslerine cep telefonu, tablet vb. mobil cihazlar ile bağlanma, kontrol grubundaki öğrenciler ise uzaktan eğitim derslerine masaüstü bilgisayarlar ile bağlanma durumlarına göre belirlenmiştir. Deney grubunda 8 kız, 8 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 9 kız, 7 erkek öğrenci yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ):

Ölçek Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki madde sayısı toplam 20’dir ve ölçek üç alt boyutlu 5’li likert yapıdadır. Ölçekte en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçeğin alt boyutları kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşiftir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayı (Cronbach’s Alpha) değerleri sırasıyla .76 .72 .73’tür (Bozanoğlu, 2004). Bu çalışmada ise alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayı değerleri .87 .84 .82 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach’s Alpha) grup içinde farklı zamanlarda .77- .85 ve farklı gruplarda .77-

.86 değerleri arasında değişmektedir. Ölçek toplam değişkenliğin %42.2'sini açıklayabilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÇÖHÖ):

Ölçek Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilmiş olup, Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 18 madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır ve likert tipindedir. Ölçeğin alt faktörleri öz güdümlü öğrenme, çevrim içi iletişim öz yeterliği, öğrenme motivasyonu, bilgisayar ve internet öz yeterliği ve öğrenen kontrolüdür. Ölçekte bilgisayar ve İnternet öz yeterliği 1, 2, 3, öz güdümlü öğrenme 4, 5, 6, 7, 8, öğrenen kontrolü 9, 10, 11, öğrenme motivasyonu 12, 13, 14, 15 ve çevrim içi iletişim öz yeterliği 16, 17, 18 numaralı maddeler ile ölçülmektedir. Hung vd. (2010) ölçeğin alt faktörlerdeki bütün maddeler arasında 0.55 ile 0.85 arasında istatistiksel olarak anlamlı yük değeri buldukları için ölçeğin yapı geçerliliği sağlanmıştır. Diğer taraftan ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği, yapı güvenilirliği ve Cronbach's alpha katsayısı ile test edilmiştir. Bilgisayar ve İnternet öz yeterliği alfa ve yapısal güvenilirliği .92, öz güdümlü öğrenme alfa ve yapısal güvenilirliği .84, öğrenen kontrolü alfa ve yapısal güvenilirliği .85, öğrenen motivasyonu alfa değeri .80, yapısal güvenilirliği .81, çevrim içi iletişim öz yeterliği alfa ve yapısal güvenilirliği .91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach's alpha değerleri sırasıyla .92, .91, .91, .90 ve .89 olarak belirlenmiştir. Bu bakımdan alfa güvenilirliği ve yapısal güvenirlilik düzeyleri her faktör için .70'den yüksek olduğu için ölçme sonuçlarının güvenilir olacağı söylenebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Yurdugül ve Sırakaya, 2013). Ölçeğin geneli için bu çalışmada hesaplanan Cronbach's alpha katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği (ÇÖBÖ):

Ölçek Bolliger ve İnan (2012) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek toplam 25 madde ve dört alt boyuta sahip likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları: "Rahat hissetme, Topluluk hissi, Süreci kolaylaştırma ve etkileşim ile İşbirlikli çalışma"dır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayı (Cronbach's Alpha) değerleri rahat hissetme için .97, topluluk hissi için .96, süreci kolaylaştırma için .94 ve etkileşim ve işbirlikli çalışma için .97'dir. Bu çalışmada alt boyutların iç tutarlılık katsayı değerleri ise sırasıyla .95, .95, .92 ve .95'dir. Ölçek toplam varyansın %83.95'ini açıklayabilmektedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık güvenilirliği .98'dir (Sel, 2018). Bu çalışmada ölçeğin tamamına ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değeri ise .093'dür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ilişkin veriler, akademik güdülenme ölçeği, çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve çevrim içi öğrenci bağlılık ölçeğinin dijital ortama uyarlanmış formatları ile web ortamında toplanmıştır. Akademik güdülenme, çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ve çevrim içi öğrenci bağlılık ölçekleri öğrencilere web ortamında uygulama öncesi ve sonrasında ön test ve son

test olarak uygulanmış ve çalışmanın nicel verileri toplanmıştır. Bu anlamda çalışmaya ilişkin veriler uygulamaya gönüllü olarak katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilmiştir. Veri toplama araçları deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 32 öğrenciye gönderilmiş ve öğrencilerin tamamından eksiksiz olarak dönüş sağlanmıştır. Veri toplama süreci dersin sürdürüldüğü akademik dönem içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada öncelikli olarak deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklerde olup olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına ilişkin ön testleri bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları grupların motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılık ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir ($p > .05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılık bakımından benzer özelliklere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılık puanları arasındaki farkı ortaya koymak için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılık puanları arasındaki farkı tespit etmek için ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. T-testleri örneklem büyüklüğünün çok fazla olmadığı ve örneklemin ait olduğu evrene ilişkin standart sapma değerinin bilinmediği durumlarda iki ortalamayı karşılaştırmak için kullanılabilir (Metin, 2015). Bu anlamda bu testlerin uygulanması için gerekli görülen genel varsayımlar olan ölçüm düzeyi, seçkisiz örneklem, gözlemlerin bağımsızlığı, normal dağılım ve varyansların homojenliği (Pallant, 2017) sağlanmıştır. Gruplara ilişkin puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Shapiro Wilk Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Ölçek</i>	<i>Test</i>	<i>İstatistik</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Deney	AGÖ	Ön Test	.969	16	.826
		Son Test	.943	16	.384
	ÇÖHÖ	Ön Test	.836	16	.109
		Son Test	.971	16	.854
	ÇÖBÖ	Ön Test	.956	16	.588
		Son Test	.970	16	.846
Kontrol	AGÖ	Ön Test	.967	16	.781
		Son Test	.964	16	.737
	ÇÖHÖ	Ön Test	.971	16	.860
		Son Test	.899	16	.079
	ÇÖBÖ	Ön Test	.916	16	.145
		Son Test	.944	16	.401

Tablo 2'ye göre gruplara ilişkin puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$). Örneklem büyüklüğündeki ölçüm sayısının 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro Wilk testi

kolmogorov-smirnov testinden daha güçlü olarak (Mayers, 2013) görülmektedir. Grupların puanlarının varyans homojenlikleri levene testi ile incelenmiştir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Levene Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Ölçek</i>	<i>Test</i>	<i>Levene İstatistik</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Deney	AGÖ	Ön Test-Son Test	2.26	1	30	.143
	ÇÖHÖ	Ön Test-Son Test	.291	1	30	.594
	ÇÖBÖ	Ön Test-Son Test	.023	1	30	.881
Deney-Kontrol	AGÖ	Son Test	4.239	1	30	.148
	ÇÖHÖ	Son Test	.269	1	30	.608
	ÇÖBÖ	Son Test	2.008	1	30	.167

Tablo 3 incelendiğinde grupların puanlarına ilişkin varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışmadan elde edilen sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için etki büyüklüğü değerine bakılmıştır. Bu anlamda etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen hesaplaması (d) (Kılıç, 2014) kullanılmıştır. Cohen hesaplamasında, $d < 0.2$ ise etki büyüklüğü zayıf, $d = 0.5$ ise orta ve $d > 0.8$ 'den ise kuvvetli olarak tanımlanmıştır (Cohen, 1988; Kılıç, 2014).

Uygulama Süreci

Çalışmaya ilişkin uygulama süreci web ortamında toplam altı haftalık bir zaman dilimde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere sürece yönelik ayrıntılı bir bilgilendirme sunumu yapılmış olup, uygulama sürecinin aşamaları ve sürecin nasıl sürdürüleceğine ilişkin bilgi verilmiştir. Yine uygulama öncesinde mobil uygulamalar ile ilgili farklı bir sunum yapılmıştır. Bu sunumda öğrencilere, mobil uygulamaların hangi web sitelerinden nasıl indirileceği, mobil cihazlara nasıl kurulacağı, bu uygulamalardaki etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği ve derslerde mobil uygulamaların ne amaçla kullanacakları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Uygulama sürecine ve mobil uygulamalara ilişkin bilgilendirme işlemleri uygulama öncesindeki ilk haftada gerçekleştirilmiştir. Çalışma için deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Gruplar ve gruplarda yer alacak öğrenciler, öğrencilerin derslere bağlanmak için kullandıkları cihazlara göre belirlenmiştir. Derslere bağlanmak için mobil cihazları kullanan öğrenciler deney grubuna, sabit cihazları kullanan öğrenciler ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kullanacakları mobil uygulamalar öğrencilere bildirilmiş ve tanıtılmıştır. Mobil uygulamaları belirleme süreci için iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve iki eğitim bilimleri alanında uzman akademisyenden ve iki bilgisayar mühendisinden görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerden belirlenen mobil uygulamaları mobil cihazlarına kurmaları istenmiştir. Bu uygulamalar dersin amaçlarına, hedeflerine ve içeriğine uygun, ücretsiz, herkesin kullanımına açık, bütün mobil işletim sistemlerine kurulabilen, üst düzey cihaz özelliklere gereksinim duymayan ve teknik özellikleri düşük mobil cihazlarda bile çalışabilen uygulamalardır. Mobil

uygulamaların cihazlara kurulumu sırasında problem yaşayan öğrencilere teknik destek araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı belirlenen mobil uygulamaları mobil cihazlarına kurduktan sonra uygulama süreci başlatılmıştır. Öğrencilerin mobil uygulamaları cihazlarına kurup kurmadıklarına ilişkin takip süreci bizzat araştırmacı tarafında takip edilmiştir. Bunun için mobil uygulamaların arayüzleri, içerikleri, menüleri vb. özellikleri hakkında öğrencilerden bireysel olarak bilgilendirmeler istenmiştir. Ayrıca mobil uygulamaları kullanıp kullanmadıklarına ilişkin takibi için haftalık olarak görüşmeler yapılmıştır ve bazı durumlarda da mobil uygulamaların kullanıma yönelik ekran fotoğraflarının paylaşılması beklenmiştir. Uygulama süreci başlamadan önce çalışmada yer alan gruplara AGÖ, ÇÖHÖ ve ÇÖBÖ web ortamında ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca dersler deney ve kontrol gruplarında aynı strateji ve yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak derslerin belli bölümlerinde ve ders sonrasında mobil uygulamalara dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler bazen bireysel ve bazen de araştırmacı ile birlikte yürütülmüş olup öğrencilerden sürekli olarak dönütler alınmıştır. Uygulama sürecinde dersler deney ve kontrol gruplarında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına AGÖ, ÇÖHÖ ve ÇÖBÖ son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 4. Uygulama Sürecine İlişkin Bilgiler

<i>Hafta</i>	<i>Konu</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Kullanılan Mobil Uygulamalar</i>
1	Bilgisayarın Türleri		• Bilişim Hocam-Donanımları Öğren (Musa Ç.)
2	Bilgisayar dış donanımı bileşenleri		• Bilgisayar Kılavuzu, • Bilişim Öğretmenim, • Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (Cemil Şahin),
3	Bilgisayar iç donanımı bileşenleri	• Sunuş yoluyla öğretim stratejisi	• Bilgi İletişim Teknolojileri Dersi (Mehmet Yasir Poyraz),
4	Bilgisayar yazılımları	• Anlatım yöntemi • Soru-cevap	• Bilişim Teknolojileri Çalışma Soruları (Mustafa Bostan),
5	İşletim sistemleri		• Bilişim Teknolojileri Dersi Soruları (Habib Huzur),
6	Dosya yönetimi		• Bilişim Teknolojileri Testleri (Mehmet Murat İşler),

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 19.11.2020 tarih ve 28644117-905.02/ sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin ön test-son test puanları arasındaki istatistiksel farklılığı ortaya koymak adına yapılan bağımlı gruplar t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Motivasyonlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Motivasyon	Ön Test	16	76.19	11.02	2.54	15	.022	.91
	Son Test	16	84.81	7.50				

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna yönelik etki büyüklüğü değeri anlamlı etkinin büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir ($d = .91$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin hazırbulunmuşluklarına yönelik ön test-son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Hazırbulunmuşluklarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hazırbulunmuşluk	Ön Test	16	64.50	15.99	.78	15	.446
	Son Test	16	68.56	13.62			

Tablo 6'ya göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının arttığı ancak deney grubu öğrencilerinin hazırbulunmuşluklarına yönelik ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Deney grubundaki öğrencilerin bağlılıklarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı farkın belirlenmesi adına yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin Bağlılıklarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Bağlılık	Ön Test	16	86.88	12.29	2.34	15	.033	.82
	Son Test	16	96.50	10.90				

Tablo 7'de deney grubunda yer alan öğrencilerin bağlılıklarına ilişkin son test puanlarının arttığı görülmüştür. Deney grubunda öğrenci bağlılıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Elde edilen etki büyüklüğü değeri de anlamlı etkinin büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir ($d = .82$).

Deney ve kontrol gruplarının motivasyonlarına yönelik son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek adına yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Motivasyonlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Motivasyon	Deney	16	84.81	7.50	2.58	30	.015	.87
	Kontrol	16	76.18	11.02				

Tablo 8 göre deney grubunun motivasyonlarına ilişkin son test puanları ($X = 84.81$) kontrol grubunun son test ($X = 76.18$) puanlarından daha yüksektir. Deney ve kontrol grupları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı etkinin büyüklüğünü ifade eden etki büyüklüğü değeri de etkinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir ($d = .87$).

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9'dadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Hazırbulunuşluk	Deney	16	68.56	13.62	.77	30	.445
	Kontrol	17	64.50	15.99			

Tablo 9'dan hazırbulunuşluk son test puanları bakımında deney grubunun ($X = 68.56$) puanlarının kontrol grubuna ($X = 58.29$) göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin hazırbulunuşluk son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Deney ve kontrol gruplarının bağlılıklarına ilişkin son test puanları arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bağlılıklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Bağlılık	Deney	16	96.50	10.89	2.34	30	.026	.58
	Kontrol	16	86.87	12.29				

Tablo 10'a göre deney grubunun bağlılığa ilişkin son test puanları ($X = 96.50$) kontrol grubundan ($X = 86.87$) daha yüksektir ve gruplar arasında son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Bu anlamda anlamlı etkinin büyüklüğünü ifade eden etki büyüklüğü değeri de etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir ($d = .58$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada mobil uygulamalarla desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına olan etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Mobil uygulamalarla desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına olan etkilerini ortaya koymanın uzaktan eğitimle çevrim içi olarak yürütülen dersler bu anlamda yaşanabilecek problemlerin çözümüne yönelik olarak yapılacak çalışmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarının arttığı ve bu puanlara ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farka ilişkin etki

büyüklüğü değeri, mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarına etkisinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Mobil uygulamaların kullanımının öğrenciler tarafından ilgi çekici ve eğlenceli bulunması (Heafner, 2004) oluşan bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Ayrıca mobil uygulamaların eğitim ortamlarında kullanımının etkili öğrenmeye katkı sunma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma, öğrencinin ilgisini çekme, bireysel gelişimi destekleme ve bilgi okuryazarlığını ve sorumluluk alma bilincini geliştirme gibi özelliklerinin de (Cochrane ve Bateman, 2010; Huang, Yang, Huang ve Hsiao, 2010; So, Seow ve Looi, 2009; Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008) oluşan durumu etkilediği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar Zhang, Trussell, Gallegos ve Asam'ın (2015), Falloon ve Khoo'nun (2014), Dekhane, Xu ve Tsoi'nin (2013) ve Cheon, Lee, Crooks ve Song'un (2012) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Literatürdeki çalışmalardan elde edilen bulgular genel anlamda eğitsel mobil uygulamaların öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarını arttırdığı yönündedir. Ancak Kukulska-Hulme ve Pettit'in (2009) çalışma sonuçları mobil uygulamaların kullanımı için gerekli olan mobil cihazlarda yaşanabilecek teknik sorunların öğrencilerin motivasyonlarını düşürebileceği yönündedir. Bu anlamda gelecekte yapılacak çalışmalarda mobil uygulamaların kullanıldığı mobil cihazlarda karşılaşılabilecek teknik sorunlar göz önünde bulundurularak bunları önlemeye ve gidermeye yönelik tedbirler alınarak çalışmaların bu yönde yürütülmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma ile deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ilişkin son test puanlarının arttığı ancak bu artışın anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya konulmuştur. Oluşan durum mobil uygulamaların kullanıldığı mobil cihazların ekran küçüklüğü, işletim sistemlerinden kaynaklanan problemler, sunulan eğitim içeriklerinin mobil cihazların farklı özelliklerine uygun olmayışı gibi problemlerin (Gökbulut, 2020) oluşmasından kaynaklanmış olabilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları mobil uygulamalar ile öğrenme yaşantıları için gerekli olan yeterliliklerini ve özelliklerini (Senemoğlu, 2007) geliştirememelerinin de duruma kaynaklık ettiği düşünülebilir. Çalışma sonuçları Açıkgül'ün (2019), Mahamad, Ibrahim ve Taib'in (2010) araştırma bulgularına benzerlik gösterirken, Chaka ve Govender'in (2017) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar ile çelişmektedir. Literatürde yer alan bu anlamdaki çalışmalar, özellikle mobil öğrenme ile öğrencilerin hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir. Bu durum dikkate alınarak yapılacak çalışmaların eğitsel mobil uygulamaların öğrencilerin hazırbulunuşluklarına olan etkilerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılmasının alana önemli katkılar sunabileceği ifade edilebilir.

Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin bağlılıklarına ilişkin son test puanlarının ön test puanlarına göre arttığı ve bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bu farka yönelik etki büyüklüğü değerinden mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin

öğrencilerin bağlılıkları üzerinde kuvvetli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin farklı mobil uygulamaları kullanarak çevrim içi öğrenme süreçlerine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak dâhil olmuş (Christenson vd., 2008) olmasının oluşan duruma katkı sunduğu düşünülebilir. Oluşan durum deney grubundaki öğrencilerin başarılı öğrenme çıktıları elde etmek için öğrenme süreçlerine yönelik farklı boyutlardaki tepkilerinin ve katılma enerjilerinin nitelik ve nicelik (Günüç, 2013) bakımından daha üst düzeye ulaşmasından kaynaklanmış olabilir. Elde edilen sonuçlar Fabian, Topping ve Barron'un (2016), Al-Fahad'ın (2009) ve Maag'ın (2006) araştırmalarından elde ettikleri bulgular ile paralellik göstermektedir. Ancak literatürde belirtilen çalışmalar mobil uygulamalarla desteklenmiş öğretimin öğrenci bağlılığına olan etkilerini direkt konu edinmemekle birlikte bunu farklı şekillerde ortaya koyabilmektedir. Bu bakımdan ileride yapılacak çalışmalarda özellikle mevcut durumun göz önünde bulundurulmasının alana önemli katkıları olabileceği öngörülebilmektedir.

Çalışma ile deney ve kontrol gruplarının motivasyonlarına yönelik son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmadan elde edilen etki büyüklüğü değerinden mobil uygulamalarla desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisinin oldukça yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin mobil uygulamaların istenilen bilgiye herhangi bir ortam veya zamanda ulaşabilme (Houser, Thornton ve Kluge, 2002; Uzunboylu, Çavuş ve Erçağ, 2009) ve öğretmen ile öğrenci arasında var olan iletişimi güçlendirme (Al-Fahad, 2009) gibi özelliklerini iyi kullanmaları oluşan durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Buna ek bu durum mobil uygulamaların birbirinden farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine sahip öğrenciler için görsel ve işitsel materyaller oluşturulmasına ve sunulmasına imkân verebilmesinden (Gezer ve Ersoy, 2021) kaynaklanabilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Gezer ve Ersoy'un (2021), Alio ve Delialioğlu'nun (2019), Etcuban ve Pantinople'nin (2018) ve Yokuş'un (2016) çalışmalarından elde ettikleri bulgular ile benzer niteliktedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin gerçekleştirildiği derslerde çeşitli öğrenim seviyesindeki araştırma grupları ile nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ve derinlemesine analizler yaparak farklı durumların açıklığa kavuşturulması yöntemin etkisini daha belirgin olarak ortaya koyabilir.

Çalışmada deney grubu ile kontrol grubunun hazırbulunuşluk son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oluşan durum öğrencilerin mobil uygulama teknolojilerine yönelik memnuniyet duymama ve bu teknolojileri kullanmaya kendilerini hazır hissetmemelerine bağlı olarak sonraki deneyimlerinde bu teknolojileri kullanmaktan kaçınmalarından (Kalelioğlu ve Baturay, 2014; Parasuraman, 2000) kaynaklanmış olabilir. Ayrıca

öğrencilerin mobil uygulamaları kullanmaya psikolojik açıdan hazır olmamaları ve bu uygulamaları kullanabilmek için gerekli becerilere sahip olmamalarının da (Kalelioğlu ve Baturay, 2014) duruma etkisi olmuş olabilir. Çalışma sonuçları Lin, Lin, Yeh ve Wang'ın (2016), Hussin, Manap, Amir ve Krish'in (2012), Mahamad vd.'nin (2010) çalışmalarından elde ettikleri bulgulara paralellik göstermektedir. Literatürde belirtilen çalışmalar mobil teknolojiler ve mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğa vurgu yapar nitelikte olup mobil uygulamalar ile hazırbulunuşluk arasındaki ilişkileri dolaylı olarak işaret edebilmektedir. Bu bakımdan gelecekte yapılacak çalışmalarda bu durumların göz önünde bulundurulmasının ve mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına olan etkilerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasının alana önemli katkılar sağlayabileceği ifade edilebilir.

Çalışmada öğrenci bağlılığına ilişkin son test puanları bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu ve mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrenci bağlılığına orta düzeyde bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin mobil uygulamalar aracılığıyla kendi yaptıkları çalışmalarına ve eğitim amaçlı diğer etkinlik ve faaliyetlere harcadıkları zaman ve çaba miktarının (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2007) kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla olmasının duruma etkisi olmuş olabilir. Ayrıca oluşan durum deney grubundaki öğrencilerin mobil uygulamaları kullanarak öğrenmeye yönelik harcadıkları dikkat, ilgi ve çabalarının (Marks, 2000) kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Çalışma sonuçları Fabian vd.'nin (2016), Al-Fahad'ın (2009) ve Meurant'ın (2006) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Literatürde bu anlamda çalışma sayısının yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu bakımdan özellikle mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmeye yönelik farklı nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile desenlenen çalışma sayısının arttırılarak oluşabilecek durumların ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması alana önemli katkılar sunabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına önemli katkılar sunduğu ortaya konulmuştur. Motivasyon ve bağlılık için bu katkı anlamlı bir farklılık ifade ederken, hazırbulunuşluk için anlamlı bir farklılık ifade etmemiştir. Ayrıca motivasyon ve bağlılığa ilişkin etki büyüklüğü değerlerinin yüksek ve orta düzeyde olması mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin etkisini açık bir şekilde ortaya koyabilmiştir. Bu durum mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu ifade edebilmektedir. Mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilere ilişkin farklı değişkenlere çeşitli etkilerinin olabileceği öngörülebilir. Bu anlamda ileride yapılacak çalışmalarda, bu ve benzeri

çalışmalardan elde edilen bulgular ve diğer durumlar dikkate alınarak planlamanın buna göre yapılması alana önemli katkılar sağlayabilecektir.

Kaynaklar

- Açıkgül, K. (2019). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 566-587.
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111-119.
- Alioon, Y. & Delialioğlu, Ö. (2019). The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation. *British Journal of Education Technology*, 50(2), 655-668.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2. b.). Canada: Athabasca University.
- Anthony, R. A. (2010). Online or face-to-face learning? Exploring the personel factors that predict students' choise of instructional format. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 272-276.
- Baran, E. (2016). Öğretim teknolojilerinde yeni eğilimler ve yaklaşımlar. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri* (2. b.) içinde (s. 757-770). Ankara: Pegem Akademi.
- Benson, A. D. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443-452.
- Bharathi, P. (2014). Self-directed learning and learner autonomy in english language teacher education: Emerging trends. *International Journal for Teachers of English*, 4(1), 1-9.
- Bolliger, D. U. & İnan, F. A. (2012). Development and validation of the online student connectedness survey (OSCS). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 41-65.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. b.). Ankara: Pegem.
- Chaka, J. G. & Govender, I. (2017). Students' perceptions and readiness towards mobile learning in colleges of education: a Nigerian perspective. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-12.
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M. & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054-1064.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M. & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. A. Thomas & J. Grimes (Ed.), *Best practices in*

- school psychology* (5. b.) içinde (s. 1099-1119). Bethesda, MD, US: National Association of School Psychologists.
- Cochrane, T. & Bateman, R. (2010). Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 1-14.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 17(1), 1-19.
- Corbeil, J. R. & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 30(2), 51-58.
- Dekhane, S., Xu, X. & Tsoi, M. Y. (2013). Mobile app development to increase student engagement and problem solving skills. *Journal of Information System Education*, 24(4), 299-308.
- Demir, S. Ö. & Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(2), 144-163.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124-128.
- Ergün, E. & Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Etcuban, J. O. & Pantinople, L. D. (2018). The effects of mobile application in teaching high school mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Educations*, 13(3), 249-259.
- Fabian, K., Topping, K. J. & Barron, I. G. (2016). Mobile technology and mathematics: Effects on students' attitudes, engagement, and achievement. *Journal of Computers in Education*, 3(1), 77-104.
- Falloon, G. & Khoo, E. (2014). Exploring young students' talk in iPad-supported collaborative learning environments. *Computers & Education*, 77, 13-28.
- Gezer, U. & Ersoy, A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde mobil uygulamalara dayalı etkinliklerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi ve motivasyon üzerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 790-825.
- Gökbulut, B. (2020). Distance education students' opinions on distance education. M. Durnalı & İ. Limon (Ed.), *Enriching teaching and learning environments with contemporary technologies* içinde (s. 138-152). USA: IGI Global
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Houser, C., Thornton, P. & Kluge, D. (December, 2002). *Mobile learning: Cell phones and PDAs for education*. International Conference on Computers in Education'da sunulmuş bildiri, Washington, DC. <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.5555/838238> sayfasından erişilmiştir.
- Huang, J. J. S., Yang, S. J. H., Huang, Y. M. & Hsiao, I. Y. Y. (2010). Social learning networks: Build mobile learning networks based on collaborative services. *Educational Technology & Society*, 13(3), 78-92.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C. & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Hussin, S., Manap, M. R., Amir, Z. & Krish, P. (2012). Mobile learning readiness among Malaysian students at higher learning institutes. *Asian Social Science*, 8(12), 276-283.
- Kalelioğlu, F. & Baturay, M. H. (2014). E-öğrenme için hazırbulunuşluk öz değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 22-30.
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, A. (Aralık, 2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansında sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.
- Kinash, S., Brand, J. & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 639-655.
- Klopfer, E. & Squire, K. (2008). Environmental detectives the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2007). Major theoretical perspectives on student success in college. *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations: ASHE Higher Education Report*, 32(5), 13-20.
- Kukulka-Hulme, A. & Pettit, J. (2009). Practitioners as innovators: Emergent practice in personal mobile teaching, learning, work and leisure. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, 135-155.

- Lin, H. H., Lin, S., Yeh, C. H. & Wang, Y. S. (2016). Measuring mobile learning readiness: Scale development and validation. *Internet Research*, 26(1), 265-287.
- Maag, M. (December, 2006). *iPod, uPod? An emerging mobile learning tool in nursing education and students' satisfaction*. Who's learning? Whose technology? ASCILITE'de sunulmuş bildiri, Sydney. https://www.ascilite.org/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/vol2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mahamad, S., Ibrahim, M. N. & Taib, S. M. (2010). M-learning: a new paradigm of learning mathematics in Malaysia. *International Journal of Computer Science and Information Technology*, 2(4), 76-86.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson.
- Mercado, C. (2008). Readiness assessment tool for an e-learning environment implementation [Special Issue]. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 16(3), 11-18.
- Metin, M. (2015). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. b.) içinde (s. 161-214). Ankara: Pegem A.
- Meurant, R. C. (November, 2006). *Cell phones in the L2 classroom: Thumbs up to SMS*. International Conference on Hybrid Information Technology'de sunulmuş bildiri, Los Alamitos, CA. <https://www.computer.org/csdl/proceedings/ichit/2006/12OmNzahbR6> sayfasından erişilmiştir.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. b.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connell, M. & Smith, J. (2007). A guide to working with m-learning standards (No. v1.0). Australian Flexible Learning Framework: <http://estandards.flexiblelearning.net.au/docs/m-standards-guide-v1-0.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parasuraman, A. (2000). Technology readiness index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of Service Research*, 2(4), 307-320.
- Purcell, K., Entner, R. & Henderson, N. (September, 2010). The rise of apps culture. The Pew Internet & American Life Project: <http://pewinternet.org/Reports/2010The-Rise-of-Apps-Culture/Overview.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Saran, M. (2016). Mobil öğrenme: Fırsatları ve zorlukları. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri* (2. b.) içinde (s. 683-698). Ankara: Pegem Akademi.

- Sel, F. (2018). *İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- So, H. J., Seow, P. & Looi, C. K. (2009). Location matters: Leveraging knowledge building with mobile devices and Web 2.0 technologies. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 367-382.
- Torun, F. & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Trifonova, A. & Ronchetti, M. (August, 2004). A general architecture to support mobility in learning. *Fourth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'04)* içinde (s. 26–30).
- Uzunboyly, H., Çavuş, N. & Erçağ, E. (2009). Using mobile learning to increase environmental awareness. *Computers & Education*, 52(2), 381-389.
- Yıldırım, A. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimleri alanına yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil akademi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdugül, H. & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391–406.
- Zhang, M., Trussell, R. P., Gallegos, B. & Asam, R. R. (2015). Using math apps for improving student learning: An exploratory study in an inclusive fourth grade classroom. *TechTrends*, 59(2), 32-39.

Extended Summary

In recent years, the fact that especially mobile applications have offered opportunities to use mobile devices such as mobile phones, computers and network environments etc. has expanded the usage areas of such devices in daily life. When mobile applications are supported by context-aware technologies, they can offer informatics without time and space limitations. Considering the possibilities that mobile applications offer regarding informatics and their features, such as portability and social interaction (Klopfer and Squire, 2008), they can support learning. By using mobile applications, the structures that have the feature of supporting different learning environments may

be presented to the individuals, and learning activities may be carried out together with these structures (Torun and Dargut, 2015). This situation may indicate that mobile applications may be among the technologies that can be used to provide a learning experience. In this sense, when online learning, which emphasizes the realization of learning experiences using different technologies, is considered, it can be predicted that there may be a relationship between mobile applications and online learning. Online learning refers to a structure in which one may achieve by including a systematic process of planning, designing, developing, evaluating and implementing, and encouraging students and teachers continuously (Mercado, 2008). In fact, it can be said that different variables are noteworthy in order to succeed. Readiness, motivation, and loyalty can be shown among these variables. As a result, it is thought that the use of different technologies in online learning processes may affect the changes in the variables involved in this process. It can be considered that mobile applications with various functions in mobile devices and used for different purposes may also be among these technologies. Thus, this study was carried out to reveal the effects of online learning supported by mobile applications on students' motivation, readiness, and loyalty.

The study was carried out with pre-test, post-test, and experimental control group design, which is one of the quasi-experimental designs. The research group of the study consisted of 32 students who took the course of Basic Computer Technology in the Department of Justice in the Vocational School of Justice of a state university. The research group was determined by the convenient sampling method. Three different data collection tools were used in the study. These are Academic Motivation Scale (AMS), Scale of Readiness to Online Learning (SROL), and Online Scale of Student's Loyalty (OSSL). The data related to the research were collected in the web environment via the formats of AMS, SROL, and OSSL adapted to the digital environment. Different tests were used in data analysis process. Whether the scores of the groups showed normal distribution was tested by Shapiro-Wilk test. The variance homogeneity of the scores of the groups was examined through Levene's test. The dependent and independent groups t-test was used to determine whether there was a significant difference between the motivation, readiness, and loyalty scores of the students in the experimental and control groups.

The findings obtained from the study showed that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group regarding their motivation and loyalty, but there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores regarding their readiness. On the other hand, it was determined that there was a statistically significant difference between the motivation and loyalty post-test scores of the experimental and control groups, but there was no statistically significant difference between their post-test scores of readiness.

In the study, it was understood that the motivation scores of the students in the experimental group increased, and there was a significant difference between the pre-test and post-test scores related to these scores. The fact that students find usage of mobile applications interesting and entertaining may have been effective in this situation. Thanks to the study, it was revealed that the post-test scores of the students in the experimental group regarding their readiness increased, but this increase did not make a significant difference. The fact that the students in the experimental group could not develop the competencies and features necessary for their learning experiences via the mobile applications they used can also be considered as a source of the situation. In the study, it was understood that the post-test scores of the students in the experimental group regarding their loyalty increased compared to their pre-test scores, and there was a significant difference between these scores. It can be thought that the fact that the students in the experimental group were involved in online learning processes cognitively, emotionally, and behaviorally by using different mobile applications contributed to the situation. With the study, it has been revealed that there is a significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups regarding their motivation. The fact that the students in the experimental group were able to access the required information in any environment or time via mobile applications and use the features such as strengthening the existing communication between the teacher and the student well may have been effective in the situation. In the study, it was understood that there was no significant difference between the post-test scores of readiness of the experimental and control groups. This situation may have resulted from students' dissatisfaction with mobile application technologies and their refraining from using these technologies in their later experiences as they do not feel ready to use these technologies. In the study, it was understood that there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of post-test scores regarding student loyalty. The fact that the students in the experimental group spent more attention, interest, and effort to learn by using mobile applications compared to the students in the control group may have been the source of this situation. The results obtained from the study were similar to the research findings of many studies in the literature. As a result, it was revealed in this study that online learning supported by mobile applications made significant contributions to students' motivation, readiness, and loyalty. While this contribution expressed a significant difference for motivation and loyalty, it did not express a significant difference for readiness. This situation can state that online learning supported by mobile applications is effective on students' motivation, readiness, and loyalty. When the situation that has arisen is considered, planning accordingly in future studies will make significant contributions to the field by taking the findings obtained from this study and similar studies into account and considering

the fact that online learning supported by mobile applications may have various effects on different variables related to students.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 19.11.2020 tarih ve 28644117-905.02 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Türkiye’de İlkokul Kademesinde Drama Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Investigation of Studies in the Context of Drama at Primary School Level

Çavuş Şahin, Derya Girgin, Özge Özgeçen

Yazar Bilgileri

Çavuş Şahin

Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, csahin25240@yahoo.com

Derya Girgin

Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Özel Eğitim, deryagirgin@comu.edu.tr

Özge Özgeçen

Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, ozgecenozge@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ülkemizde ilkökuller kademesinde drama alanında yapılan çalışmaların belirlenen ölçütlere göre yıllar içinde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemektir. DergiPark'ta, YÖK Ulusal Tez Merkezinde ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Kütüphane Veri Tabanı'nda yayınlanan drama alanında makale ve tezlerin yıllara göre nasıl değişime uğradığını belirlemek ve belirli ölçütler kapsamında içerik analizini yapmak çalışmanın konu kapsam alanı içinde yer almaktadır. Yapılan çalışma içerik analizine ve betimsel tarama modeline yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 40 tez ve 43 makale amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada 2000-2020 yılı arasındaki çalışmalara "Tez / Makale Kodlama Formu" kullanılarak içerik analizi uygulanmıştır. Frekans değerlerine göre yorumlanan veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda 2016-2020 yılları arasında en fazla çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalar odak konu alanları kapsamında incelendiğinde en fazla çalışma gösterilen konuların; hayat bilgisi dersinde drama kullanımı, öğrencilerin iletişim becerileri, sosyal becerileri, konuşma ve yazma becerileri üzerine etkisi ve eğitimde drama ile ilgili yapılan diğer çalışmalar adlı konu alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları ışığında araştırma konusunun çeşitli disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesi, odak konu alanlarının genişletilmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İlkokul
Drama
İçerik Analizi

Keywords

Primary School
Drama
Content Analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 06.04.2021
Düzeltilme: 15.06.2021
Kabul: 30.06.2021

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine how the studies in the context of drama at primary school level in Turkey have changed over the years according to the determined criteria. Determining how the content of the articles and theses written in the field of drama published in Higher Education Institution National Thesis Center, DergiPark and in the Library Database of Çanakkale Onsekiz Mart University has changed over the years and to make content analysis within the scope of certain criteria are included in the scope of the study. This study was carried out for content analysis and descriptive survey model. In the study, 40 theses and 43 articles were selected by purposeful sampling method and subjected to content analysis. In this research, content analysis was made for the studies between 2000 and 2020 by using the "Thesis /Article Coding Form". The data obtained in the study were interpreted according to frequency values and presented in tables. As a result of the analysis of the data obtained, it was determined that the greatest number of studies were conducted between 2016 and 2020. When the studies were examined within the scope of focus subject areas, it was concluded that the greatest number of studies related to the subject were in the subject areas such as the use of drama in life studies lesson, its effect on students' communication skills, social skills, speaking and writing skills, and other studies on drama in education. In the light of the results of the study, it is suggested that the research subject should be associated with various disciplines and the focus subject areas should be expanded.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Şahin, Ç., Girgin, D. & Özgeçen, Ö. (2021). Türkiye’de ilkökuller kademesinde drama alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 774-787. <https://doi.org/10.37217/tebd.910757>

Giriş

İnsanoğlu varoluşundan günümüze kadar sürekli bir gelişim içinde olduğu bilinmektedir. Bu gelişim bir süreç içinde varlığını göstermektedir. Sürecin en önemli yapı taşı ise eğitim oluşturmaktadır. Eğitim kavramın en bilinen tanımı ise “Bireyin davranışlarında istemli ya da istemsiz, dış uyaranlar aracılığıyla kalıcı davranış değişikliği oluşturma sürecidir” (Samsa, 2020). Dolayısıyla davranışlarımızın şekillenmesi için yaşantı ve deneyimlerimiz oldukça önem arz etmektedir.

Eğitimin amaçlarından biri, bireyi gerçek hayata hazırlayarak, öğrendiği bilgileri yaşam içinde kullanabilme becerisi kazandırabilmektir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olabilmelerinin yolları ise yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanaklar tanınmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim programları öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsatlar sunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıfta yaparak ve yaşayarak uygulanabilecek birçok öğretim yöntemleri olduğu bilinmektedir. Bunlardan bir ise dramadır (Oğuz-Namdar ve Kaya, 2019).

Türkiye’deki gelişimi İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na kadar uzanan dramanın, Cumhuriyet’in ilk yıllarına denk geldiği görülmektedir. Daha önce kullanılan dramatisasyon tekniğine, İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun “okulda tiyatro” anlayışı yenilikler kazandırmıştır. Modern dramanın ortaya çıkması ise 1980’li yıllara dayanmaktadır. Okul ortamında bilginin kalıcı olması için; dayanışma, iş birliği, akranlar arası destek ve aktif bir öğrenme ortamında ancak inşa edilebilir. Bunun en etkili yollarından biri de dramadan geçmektedir. Başlı başına bir disiplin olmasının yanında, zihinsel işlevlerin ve kişisel özelliklerin geliştirilmesinde temel eğitim modelinde önemli bir yer tutmaktadır (Calp ve Seçgin, 2019).

Ezbere dayalı öğrenme anlayışına karşı olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen en önemli yaklaşımlardan biri de dramadır. Drama; rol oynama doğaçlama, tiyatro ya da drama ait çeşitli tekniklerinden yararlanarak, bireylerin bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, deneyim, gözlem, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde bir grup çalışması içinde anlamlandırması, canlandırmasıdır (San, 1996, s. 149).

Drama etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirildiği bir öğretim yöntemi olmasının yanında duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişim alanları gibi bireyin çok yönlü gelişimine destek verdiği söylenebilir. Drama bir yandan yaşanan süreci betimleme, açıklama ve kontrol edebilme becerisi kazandırırken bir yandan da duyuların harekete geçmesine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda bireyin süreç içerisinde bütüncül bir bakış açısı kazanmasını ve estetik anlayışa sahip olmasına yardımcı olur. Eğitim içerisinde dramanın bireye kazandırmak istediği hedefler arasında; bağımsız düşünebilme, kendini rahatlıkla ifade edebilme, sosyal gelişimi destekleme, iş birliği içinde çalışabilme, dil ve iletişim becerilerini destekleme, güven duyma, hoşgörülü olma, karar verme,

problem durumlarına karşı hazırlıklı olma, empati kurma, duygularını kontrol edebilme ve soyut kavramları yaşantılar yoluyla somutlaştırma gibi önemli görevleri vardır (Kayıran, 2018).

Drama uygulamaları yoluyla bazı yaşam deneyimleri oluşturularak kişilerin yaratıcılıklarına ve yaşam deneyimlerine katkı sağlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin eğitim hayatından sonra gerçek hayata adım attıkları zaman hazırlıklı olmalarına ve kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Dramanın en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını, olay veya durumlara karşı daha derin düşünmelerini desteklemektedir (Polat, 2014).

Drama tek bir derste değil her bir derste uygulanabilen bir yöntemdir. Öğretmeni merkeze alan bir yaklaşımla değil öğrencilerin ön planda olduğu bir anlayışla uygulama yapılmaktadır. Öğrencilerde yaratıcılığı ortaya çıkarmak için bir basamak görevi görmektedir. Dramanın öğrencilerde hedeflenen tüm becerileri yerine getirebilmesi dersler içinde yapılandırılması gerekmektedir. Bu yüzden dramanın belli aşamaları bulunmaktadır (Gürbüz ve Toptaş, 2020). Bu aşamalar:

Isınma- Hazırlık: Bu aşamanın esas amacı bir grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşamaya hazırlıktır. Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Bu aşama canlandırılacak konunun belirlendiği, küçük grupların veya bireysel canlandırmanın oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, grup ile mekân arasında iletişim sürecinin gerçekleşmesi ve başlangıç çalışmalarının en kısa sürede yapılması söz konusudur. Bu yaklaşımda giriş niteliğinde bir başlangıç grubu için etkileşim-iletişim için daha çok oyunlar oynanır, rol oynama ve doğaçlama etkinlikleri yapılır. Burada amaç daha sonra gerçekleşecek drama süreçlerine ve yaşantılarına katılımcıyı hazırlamaktır (Adıgüzel, 2006).

Canlandırma: Bir konunun süreç içinde ortaya çıktığı, biçimlendirildiği ve oluşturulduğu; başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerin kullanıldığı çalışmaları içerir. Canlandırmalarda bireysel olabileceği gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Bu çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır; canlandırma öncesi belli bir süre verilmeli ve oyun aşamasında mümkün olduğunca bütün grubun gözlem ve empati yaparak rol oynamaları sağlanmalıdır (Karadağ, 2015).

Değerlendirme-Tartışma: Drama çalışmalarının son basamağını oluşturan bu aşamada elde edilen sonuçlar değerlendirme kapsamına girer. Başka bir ifadeyle, sürecin önemi, özü, niteliği ve niceliği ayrıca katılımcıların duygu ve düşüncelerinin paylaşımı da bu aşamada ele alınır. Eğitsel anlamda kazanımların ne ölçüde etkili olduğu üzerine tartışmalar yapılır. Süreç boyunca öğrenilenlerin bir kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve kişinin yaşantısındaki etkisine, duygu ve düşüncelerin paylaşılması, tüm bu aşama ve yaşantıların nasıl bir izlenim oluşturduğu gibi konular bu aşamanın içeriğini oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Dramanın aşamaları incelendiğinde tek yönlü öğretmenden öğrenciye doğru bir bilgi akışı olmak yerine karşılıklı bir grup dinamiği oluşturularak aktif bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler sürece birebir dahil olmaktadır. Yaratıcılık, farklı bakış açısına sahip olma gibi birçok beceri doğal öğrenme ortamında kendiliğinden gerçekleşmektedir.

Literatür incelendiğinde son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Dramanın dersler içinde bir yöntem olarak kullanılması, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sunduğu için derslerde işlenen konuların kalıcılığını arttırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı rollere girerek canlandırmalar yapması onların empati ve iletişim becerileri gibi birçok beceriyi içinde barındıran sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Türkiye’de eğitim alanında önemli bir yere sahip DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nin (ÇOMÜ) Kütüphane Veri Tabanı’nda yayımlanan drama ile ilgili tez ve makalelerin eğitim ile ilgili yapılan ve yapılacak olan araştırmalara ışık tuttuğu ve araştırmacılara katkı sağlayıcı ve yönlendirici bir rol üstendiği söylenebilir. Bu yüzden, DergiPark, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ÇOMÜ’nün Kütüphane Veri Tabanı’nda konu ile ilgili yayınlanan tez ve makalelerin eğitim ile ilgili araştırmalarda kullanılan yöntem, veri toplama aracı, nasıl analiz edildiği, konu alanı ve çalışma grubu gibi alanlarda sağladığı verilerin incelenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak 2000-2020 yılları arasında ilköğretimde drama alanında ele alınan çalışmaların bütüncül bir şekilde görülebilmesi ve literatürde oluşan eksikliği gidereceği fikri ile böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bugün var olan eğitim sistemimiz öğrencilerin önemli nitelik ve becerilere sahip olması gerektiğini işaret etmektedir. Bu nitelik ve becerilerin öğrencilere kazandırılması için aktif öğrenme ve öğretme süreçlerinden biri olan dramanın uygulanması önemli görülmektedir. Drama, öğrencilerin sosyal-duygusal yönden gelişmelerini destekleme, kendilerini rahatlıkla ifade etme, işbirlikli çalışma, hayal güçlerini geliştirebilme gibi birçok yönden gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı ülkemizde ilkokul kademesinde drama alanında yapılan çalışmaların belirlenen ölçütlere göre yıllar içinde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemektir. Bu bağlamda geçmişten günümüze eğitimde drama alanında yapılmış lisansüstü tez ve makalelerin farklı değişkenler açısından incelenmek amacıyla 2000 yılından başlanarak 2020 yılına kadar alanyazında ilkokulda drama ile ilgili makale ve tezler incelenerek aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır.

YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde, DergiPark’ta ve ÇOMÜ’nün Kütüphane Veri Tabanı’nda yayınlanan Drama ile ilgili yapılan makale ve tezler;

1. Yayınlandıkları yıl,
2. Çalışmanın yapıldığı üniversite ve türü,
3. Çalışmanın yöntemi,

4. Öğrencilerin sınıf düzeyi
5. Kullanılan veri toplama aracı,
6. Araştırma odak konu alanı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu bölümde yapılan araştırmanın deseni, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin incelendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yöntemlerinden ise betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama, elde edilen verilerin genellenebilirliğini sağlamak için, araştırılan konu kapsamı alanında mümkün olduğunca en uygun makaleyi tarama ve analiz etme yöntemi olarak açıklanabilir. Betimsel tarama araştırmaları, öncelikle sistematik bir tarama stratejisiyle başlar. Daha sonra, seçilen makalelerin, yayın tarihi, araştırma yöntemi, ana yaklaşım ve sembolik araştırma çıktıları (pozitif, negatif, anlamlı değil) gibi belirli araştırma özelliklerine göre kodlama süreciyle devam eder (King ve He, 2005). Bu çalışmada, DergiPark'ta, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde ve ÇOMÜ'nün Kütüphane Veri Tabanı'nda yayınlanan drama ile ilgili olan makale ve tezler çeşitli değişkenler yönünden analiz edilerek açıklanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri betimsel tarama modeline uygun olarak toplanmıştır. Bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezinde sınıf eğitimi anabilim dalındaki tam metin olarak ulaşılabilen tezler çalışma kapsamına alınmış olup, 2000-2020 yılları arasında sınırlandırılmıştır. Sınıf eğitimi alanında drama üzerine yapılmış olan lisansüstü tezlerin kapsamı dâhilinde çalışmalara ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı genelinde "drama, ilkökul", anahtar sözcüklerinin aratılması sonucunda 35 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 40 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada, ilkökul düzeyinde drama alanında gerçekleştirilmiş makalelerden veri toplamak üzere DergiPark ve Kütüphane Veri Tabanı'nda "drama ve çocuk" ve "drama" anahtar kelimesi taranarak toplam 43 makale tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan temel işlem, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birbirine benzeyen verileri bir araya getirmek ve bu bir araya getirilen verileri anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Patton,

2002). İçerik analizinde kullanılan terimleri tanımladıktan sonra aşamaların incelenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). 2000-2020 yılları arasını kapsayan süreç ele alınarak DergiPark'ta, YÖK Ulusal Tez Merkezinde ve ÇOMÜ'nün Kütüphane Veri Tabanı'nda yayınlanan drama ile ilgili makale ve tezler sekiz kategori altında analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde incelenen lisansüstü makale ve tezlerin yayınlanmış olduğu yıl, çalışmanın yapıldığı üniversite, tezlerin türü, çalışmanın yöntemi, çalışma grubunun sınıf düzeyi, kullanılan veri toplama aracı, araştırma odak konu alanı ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 1'de incelenen lisansüstü tez ve makalelerin 2000-2020 yılları arasındaki dağılımı ile ilgili elde edilen verilere yer almaktadır.

Tablo 1. Lisansüstü Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

<i>Yıl</i>	<i>Tez</i>	<i>Makale</i>	<i>f</i>
2000- 2005	4	3	7
2006- 2010	5	9	14
2011- 2015	10	11	21
2016- 2020	21	20	41
Toplam	40	43	83

Tablo 1 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasını kapsayan zaman diliminde yapılmış olan lisansüstü tez ve makalelerin yıllara göre dağılımına göre, en fazla 2011-2015 ($f = 21$) ve 2016-2020 ($f = 41$) yılları arasında çalışmaların yapıldığı ortaya koyulmuştur. Bu zaman aralığını kapsayan yıllar arasında yayınlanan toplam tez ve makale sayısı ise 62'dir. Ayrıca çalışma kapsamına alınan toplam 83 çalışmadan makale sayısı ise 43, tez sayısı 40 olarak bulgulanmıştır.

Tablo 2'de incelenen lisansüstü tezlerin yayınlandığı üniversiteler ve çalışma türüne göre dağılımı ile ilgili elde edilen veriler gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Üniversiteleri ve Çalışma Türü

<i>Üniversiteler</i>	<i>Yüksek Lisans</i>	<i>Doktora</i>	<i>f</i>
Aksaray Üniversitesi	1	-	1
Ankara Üniversitesi	-	2	2
Atatürk Üniversitesi	6	-	6
Bartın Üniversitesi	2	-	2
Celal Bayar Üniversitesi	1	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	-	1	1
Düzce Üniversitesi	1	-	1
Erciyes Üniversitesi	1	-	1
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	1	-	1
Gazi Üniversitesi	3	1	4
Hacettepe Üniversitesi	1	1	2

İstanbul Aydın Üniversitesi	2	-	2
İstanbul Üniversitesi	2	-	2
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	-	1
Marmara Üniversitesi	1	-	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	-	2
Mersin Üniversitesi	1	-	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	4	-	4
Sakarya Üniversitesi	1	-	1
Uludağ Üniversitesi	1	-	1
Yakın Doğu Üniversitesi	1	-	1
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	-	1
Toplam	35	5	40

Tablo 2 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlerin üniversiteler ve çalışma türüne bakımından dağılımları bakımından ilkokulda drama alanında yapılan lisansüstü çalışmaların tamamlandığı üniversite sayısının toplam 23 olduğu görülmektedir. Tezlerin en fazla sırasıyla Atatürk Üniversitesi (f = 6), Gazi Üniversitesi (f = 4) ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (f = 4) tamamlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmalar türüne göre incelendiğinde, tezlerin 35'ini yüksek lisans, 5'ini doktora tezlerinin oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'de incelenen lisansüstü tezlerin ve makalelerin; kullanılan yöntemlere göre analizi sonucu elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Makale ve Tezlerde Kullanılan Yöntem

<i>Yöntem</i>	<i>Makale</i>	<i>Tez</i>	<i>f</i>
Karma Yöntem	4	13	17
Nicel Yöntem	20	20	40
Nitel Yöntem	16	7	23
Toplam	40	40	80

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokulda drama alanında yapılan makale ve tezlerin yöntemine göre dağılımına bakıldığında, hem makale hem tezlerde en çok kullanılan yöntemin nicel yöntem (f = 40) olduğu görülmektedir. İkinci sırada en çok kullanılan yöntem ise tezlerde karma yöntem (f =13), makalelerde ise nitel yöntem (f = 16) olduğu görülmektedir. Lisansüstü tez makalelerde kullanılan yöntemlerin toplam sonuçlarına bakıldığında zaman en az kullanılan yöntemin karma yöntem (f = 17) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4'te incelenen lisansüstü tezlerin ve makalelerde ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeyi ile ilgili elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü Tez ve Makalelerin Yapıldığı Sınıf Düzeyi

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Tez</i>	<i>Makale</i>	<i>f</i>
1.Sınıf	1	1	2
2.Sınıf	2	-	2
3.Sınıf	11	2	13
4.Sınıf	15	5	20
Diğer	13	33	46
Toplam	42	41	83

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokulda drama ile ilgili yapılan tez ve makalelerde ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri en fazla sırasıyla ilkokul 4. sınıf öğrencileri (f = 20) ve ilkokul 3. sınıf öğrencileri (f = 13) ile çalışıldığı görülmektedir. En az çalışılan sınıf düzeyinin ise ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri (f = 2) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5'te incelenen lisansüstü tezlerin ve makalelerin; veri toplama araçları ile ilgili elde edilen veriler verilmiştir.

Tablo 5. Lisansüstü Tez ve Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

<i>Veri Kaynakları</i>	<i>Tez (f)</i>	<i>Makale (f)</i>	<i>Genel Toplam (f)</i>
Açık uçlu soru	1	2	3
Anket	2	3	5
Doküman İncelemesi	-	4	4
Drama Uygulaması	2	3	5
Etkinlik Planı	-	2	2
Görüşme	13	13	26
Gözlem	4	1	5
Günlük Yazma	4	1	5
Hikâye Yazma Çalışmaları	1	-	1
Öğrenci Mektupları	1	-	1
Ölçek	22	16	38
Puanlama Anahtarı	1	1	2
Test	9	-	9
*Ara toplam	40	43	83
Genel Toplam	60	46	106

*Tez ve makalelerin toplam sayısı. Bulunan tez ve makalelerde birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, ilkokulda drama alanında yapılan tez ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı bakımından yapılan çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. En fazla kullanılan veri toplama araçları hem tezde hem makalelerde sırasıyla ölçek (f = 38) ve görüşmeler (f = 26) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. En az yararlanılan veri toplama araçları ise, hikâye yazma çalışmaları (f = 1) ve öğrenci mektupları (f = 1) olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da lisansüstü tez ve makalelerin konu alanları dağılımları bakımından incelenmesi sonucunda elde edilen veriler belirtilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü Tez ve Makalelerin Odak Konu Alanları

<i>Odak Konu Alanı</i>	<i>Tez</i>	<i>Makale</i>	<i>f</i>
Anadil etkinlikleri ve okuma yazma öğretiminde drama	3	-	3
Bilgisayar kullanımı ve drama	-	1	1
Çevre farkındalığı ve drama	2	1	3
Drama ve okuma motivasyonu	-	2	2
Fen ve teknoloji dersinde drama kullanımı	1	1	2
Hayat bilgisi dersinde drama kullanımı	6	1	7
Matematik dersinde drama kullanımı	1	3	4
Öğrenci başarısına etkisi	2	-	2
Öğrencilerin dinlediğini anlama üzerine etkisi	1	-	1
Öğrencilerin iletişim becerileri ve sosyal becerilere etkisi	2	5	7
Öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerine etkisi	5	2	7
Öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi	2	-	2
Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerine etkisi	2	1	3
Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi	1	1	2
Öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkisi	-	1	1
Türkçe dersinde drama kullanımı	1	2	3
Eğitimde drama ile ilgili yapılan diğer çalışmalar	11	22	33
Toplam	40	43	83

Tablo 6 incelendiğinde, ilkökulda drama ile ilgili olarak yapılan tez ve makalelerin odak konu alanları dağılımları yönünden, en fazla çalışmanın öğrencilerin iletişim becerileri ve sosyal becerilere etkisi (f = 7) ve öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerine etkisi (f = 7) konu alanını kapsadığı görülmektedir. Eğitimde drama ile ilgili yapılan diğer çalışmalar (f = 33) en çok yapılan başka çalışmalar arasındadır. Bilgisayar kullanımı ve drama (f = 1), öğrencilerin dinlediğini anlama üzerine etkisi (f = 1) ve öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkisi (f = 1) konu alanlarında yapılan çalışmaların en az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada 2000-2020 yılları arasında drama ile ilgili yapılmış olan YÖK Ulusal Tez Merkezinde, DergiPark'ta ve ÇOMÜ'nün Kütüphane Veri Tabanı'nda yayınlanan 43 makale ve 40 tezden oluşan 83 çalışma araştırmanın kapsamı alanına girmiştir. Çalışmalar yayınlanmış olduğu yıl, çalışmanın yapıldığı üniversite, tezlerin türü, çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı, araştırma odak konu alanı gibi ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir. Bu ölçütler dikkate alındığında 2000-2020 yılları kapsayan en fazla çalışmaların 2016-2020 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi son yıllarda öğrencinin aktif olmasını sağlayan dramının sınıf eğitiminde kullanımının artması olarak gösterilmektedir. Bunun sonucunda ise ilköğretimde drama daha fazla çalışmada odak noktası olmaya başlamıştır.

Yayınlanan lisansüstü tezlerin üniversite ve çalışma türü bakımından incelendiğinde, Aksaray Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi gibi üniversitelerin olduğu görülmektedir. 2000-2020 yılları arasında ilköğretimde drama ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde bu alanda en fazla yayının Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar türlerine göre incelendiğinde ise 5 doktora tezi olduğu ve yayınlandıkları üniversitelerin Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın konu kapsam alanında yer alan çalışmalar yöntem açısından incelendiğinde nicel araştırma yönteminin en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. İkinci sırada en çok kullanılan yöntemin ise nitel araştırma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Bu konuda lisansüstü tez ve makalelerin içinde en az kullanılan araştırma yönteminin ise nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Calp ve Seçgin'in (2019) konu ile ilgili "Türkiye'de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz" adlı çalışmasında da en çok kullanılan araştırma yönteminin nicel olması ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Lisansüstü tez ve makalelerin çalışma grubu açısından incelendiğinde en fazla ilkökul öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Bunun sebebi, aktif öğrenme süreçlerine dahil olan dramanın öğrenciler üzerinde uygulanarak bulgulara ulaşılması gerekçe gösterilebilir. Bununla birlikte ilkökul öğrencilerinin sınıf düzeylerine bakıldığında en fazla ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En az çalışılan sınıf düzeyinin ise ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen tez ve makaleler kullanılan veri toplama araçları yönünden incelendiğinde en fazla kullanılan veri toplama aracının nicel yöntemde veri toplama aracı olan ölçek kullanıldığı görülmektedir. Daha sonra görüşme ve testlerin yoğun olarak tercih edildiği dikkat çekmektedir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda (Calp ve Seçgin, 2019; Gürbüz ve Toptaş, 2020) bu bulguları destekler niteliktedir.

Çalışmalardaki odak konu alanına bakıldığında, Anadil etkinlikleri ve okuma yazma öğretiminde drama, Bilgisayar kullanımı ve drama, Çevre farkındalığı ve drama, Drama ve okuma motivasyonu, Fen ve teknoloji dersinde drama kullanımı, Hayat bilgisi dersinde drama kullanımı,

Matematik dersinde drama kullanımı, Öğrenci başarısına etkisi, Öğrencilerin dinlediğini anlama üzerine etkisi, Öğrencilerin iletişim becerileri ve sosyal becerilere etkisi, Öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerine etkisi, Öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi, Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerine etkisi, Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi, Öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkisi, Türkçe dersinde drama kullanımı ve Eğitimde drama ile ilgili yapılan diğer çalışmalar gibi konu alanları olduğu görülmektedir. Bu konu alanlarından en fazla çalışmanın hayat bilgisi dersinde drama kullanımı, öğrencilerin iletişim becerileri, sosyal becerileri, konuşma ve yazma becerileri üzerine etkisi ve eğitimde drama ile ilgili yapılan diğer çalışmalar adlı konu alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya ortaya çıkaran faktörlerin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İlköğretimde drama alanında gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği bu araştırmanın sonuçları neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu alanda genel olarak kullanılan araştırma yönteminin daha çok nicel yöntem olduğu, daha fazla nitel yöntem ve karma yöntemde yer verildiği araştırmaların yapılması desteklenebilir.
2. Uygulamanın önemli olduğu bu tür araştırmalarda veri toplama aracı olarak ölçek kullanmanın yanında çeşitli drama uygulamalarının yaptırılması ve gözlemlere göre bulgulara ulaşılması daha sağlıklı sonuçlara ulaştırabilir.
3. Yapılan çalışmalar odak konu alanı açısından incelendiğinde genellikle sosyal- duygusal beceriler ile konunun ilişkilendirildiği görülmektedir. Çalışma grupları ve örneklemeler büyütülerek daha farklı konu alanlarının çalışılmasına önem verilebilir.
4. Farklı disiplinler ile arasındaki ilişkiler incelenerek daha etkili nasıl kullanılacağı noktasında çalışmalar genişletilebilir.
5. Dramanın öğretim yöntem ve teknikler ile ilişkisi incelenerek öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırma konu alanlarına dahil edilebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17-29.
- Calp, Ş. & Seçgin, M. G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 365-388.
- Gürbüz, T. & Toptaş, V. (2020). İlkokul düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 879-891.
- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmenleri adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kayıran, B. K. (2018). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı dramaya ilişkin algıları ve tutumları üzerine bir çalışma. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 679-708.
- King, W. R. & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.
- Oğuz-Namdar, A. & Kaya, Ö. S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polat, H. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi uygulamaları ile ilgili görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 75-99.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye' de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The current education system indicates that students should have some important qualifications and skills. The application of drama, which is one of the active learning and teaching processes, is considered important in order to gain some of these qualities and skills to students. Drama contributes to the development of students in many ways, such as supporting their social-emotional development, expressing themselves easily, working in cooperation, and developing their imaginations. The aim of this study was to determine how the studies in the field of drama in primary school in Turkey have changed over the years according to the determined criteria. In this context, the thesis and research articles about drama conducted between 2000 and 2020 at primary school level were examined in terms of some variables. It was thought that such a study was needed in order to determine the studies conducted in the field of drama in primary education between the years 2000 and 2020 in a holistic manner, and the study would fill the gap in the literature.

This is a study in which qualitative research design was used. Qualitative research can be defined as a research that examines a qualitative process to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment using qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis (Yıldırım and Şimşek, 2011). The descriptive survey method was used among the qualitative research methods.

In this study, the thesis that can be accessed as full text in the field of primary education in the National Thesis Center of the Higher Education Institution were included in the study, and the

research was limited to the time period covering 2000 and 2020. In order to reach the studies within the scope of the postgraduate thesis on drama in the field of classroom education, a total of 40 thesis studies, 35 master's and five doctoral dissertations, were obtained as a result of searching the keywords of "drama, primary school" across the national thesis database of the Higher Education Institution. Moreover, a total of 43 studies were determined by searching the keywords "drama and child" and "drama" in the DergiPark and Library Database to collect data from research articles in the field of drama at primary school level.

The content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the study. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret these data by organizing them in an understandable way. Thesis and research articles about drama published in the National Thesis Center of the Higher Education Institution, DergiPark, and the Library Database of Çanakkale Onsekiz Mart University between the years of 2000 and 2020 were analyzed under eight categories.

In the content analysis, the relevant studies were examined by considering criteria such as the year of publication, the university where the study was conducted, the type of thesis, study method, study group, data collection tool used, and research focus area. Considering these criteria, it was seen that the greatest number of studies were conducted between 2016 and 2020, and between 2000 and 2020. The reason for this was shown as the increase in the use of drama that enables the student to be active in classroom education in recent years. As a result, drama studies in primary education have become more of a focus.

When the studies included in the study were examined in terms of research method, it was determined that the quantitative research method was the most used research method in studies on drama. The quantitative research method was followed by qualitative and mixed research methods, consecutively. Calp and Seçgin (2019) also reached a conclusion in their study of "A Descriptive Analysis of Thesis Conducted in the Field of Creative Drama in Turkey" that the most used research method in studies about drama was quantitative research method.

When the postgraduate thesis and research articles were examined in terms of the study group, it was seen that most studies were conducted with primary school students. When the studies conducted were examined at the grade level, it was concluded that studies were conducted mostly with primary school fourth-grade students. In addition, it has been concluded that the least studied grade level was primary school first and second grade levels.

When the postgraduate thesis and research articles were analyzed according to the data collection tools used, it was determined that the most used data collection tool was scales. It was also noteworthy that the interview technique was preferred as data collection tool after the scales.

When the focus subject areas of the studies are examined, studies were determined about use of drama in mother tongue activities and teaching of reading and writing, environmental awareness, reading motivation, drama in science and technology lesson, drama in life studies lesson, drama in mathematics lesson, drama in Turkish lesson, its effect on students' listening comprehension, students' communication skills and social effects on students' speaking and writing skills, effect on students' self-confidence development, effect on students' problem solving and decision making skills, effect on students' creativity levels, and effect on students' writing anxiety. It was also concluded that most studies among these subject areas were conducted on the use of drama in life studies lessons, its effect on students' communication skills, social skills, speaking and writing skills, and other studies on drama in education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın hazırlanmasında, birinci yazarın katkı oranı %35, ikinci yazarın %30 ve üçüncü yazarın %30'dur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu


Bu çalışmada incelemeye alınan tez ve makalelere ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarlarla iletişime geçebilir.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Seçimini Etkileyen Unsurların Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Evaluation of the Factors Affecting the Principal Instrument Selection of Music Teacher Candidates According to Student Opinions

Taner Topaloğlu

Yazar Bilgileri

Taner Topaloğlu 
Dr. Öğr. Üyesi, Harran
Üniversitesi, Müzik Eğitimi,
tanertopaloglu@harran.edu.tr

ÖZ

Araştırmada, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda okuyan müzik öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda meslek eğitimi öncesinde ve meslek eğitiminde bireysel çalgı seçimini etkileyen faktörleri, çalgı seçiminin bireysel çalgı eğitiminde akademik başarıya olan etkileri ve mesleki yaşantılarında bireysel çalgılarını etkin bir şekilde kullanabilme motivasyonlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel veriler ise 4 kapalı uçlu seçmeli sorular ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda mesleki müzik eğitimi öncesinde kadın öğrencilerin çoğunlukla keman, flüt ve gitar çalgılarına; erkek öğrencilerin ise çoğunlukla gitar, keman ve bağlama çalgısına eğilim gösterdikleri; öğrencilerin bu çalgıları tercih etmelerinde sırasıyla medya, aile, arkadaş çevresi ve müzik öğretmenin büyük rolü olduğu anlaşılmıştır. Meslek eğitiminde ise öğrencilerin bireysel çalgı seçiminde öğrencinin talep ettiği bireysel çalgının kurul tarafından reddedilme sebeplerinin çoğunlukla öğretmen sayısının yetersizliğinden kaynaklı sınırlı öğrenci kontenjanından ve öğrencilerin fiziki yapısına uygun olmamasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çalgıya ilişkin akademik başarıyı etkileyen faktörlerin ise öğretmen faktörü ve öğrencinin çalgısını sevmesine ilişkin motivasyonuna bağlı olduğu, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çalgı performansı konusunda özgüvene sahip olmalarından ve çalgılarını sevmelerinden dolayı mesleki yaşantılarında çalgılarını etkin bir şekilde kullanabilecekleri görüşlerine sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

ABSTRACT

Anahtar Kelimeler

Müzik Eğitimi
Çalgı Eğitimi
Çalgı Seçimi
Çalgı Eğitimi

Keywords

Music Education
Instrument Education
Instrument Selection
Instrument Trend

Makale Geçmişi

Geliş: 02.02.2021
Düzeltilme: 08.04.2021
Kabul: 21.04.2021

In line with the opinions of teacher candidates studying in the Department of Music Education, this study aims to determine the factors affecting the principal instrument selection in pre-vocational and vocational education, the effects of instrument selection on academic success in principal instrument training, and their motivation to play their principal instrument effectively in their professional lives. For this purpose, the mixed-methods approach, which collects and uses quantitative and qualitative data in the same study, was used in the study. Qualitative data were obtained through a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions, while quantitative data were obtained with four closed-ended multiple-choice questions. This study had determined that female students mostly tend towards Violin, Flute, and Guitar instruments, while male students mostly tend to use Guitar, Violin, and Bağlama; the media, family and friends, and the music teacher sequentially played a significant role in students' instrument selection. Due to the reasons such as an inadequate number of lecturers, the limited student quota, and the incompatibility of the students' physical structure, students' principal instrument requests can be rejected by the commission. This study had concluded that the primary factors affecting students' academic achievement regarding the instrument were the teacher factor and the students' motivation to love their instrument, and the majority of the students had the opinion that they could play their instruments effectively in their professional lives since they had self-confidence in their musical instrument performance and loved their instruments.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Topaloğlu, T. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı seçimini etkileyen unsurların öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *TEBD*, 19(2), 788-809. <https://doi.org/10.37217/tebd.873044>

Giriş

İnsan yaşamının her alanında yer alan eğitim, insanlara pek çok farklı alanda bilgi, beceri ve deneyimler kazandırmaktadır. İnsanların ve toplumun gelişiminde önemli bir yere sahip olan eğitim kavramının önemli bir alanı da sanat eğitimi ve sanat eğitiminin bir alt kolu olan müzik eğitimidir.

Uçan'a (2005) göre, müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir (Uçan, 2005, s. 14). Müzik eğitimi kendi içinde genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Uçan'a (1997) göre, "genel müzik eğitimi, müzikle yakından ya da uzaktan ilgisi olan herkese yönelik olarak okulda verilen müzik eğitimidir. Özengen müzik eğitimi, müziğe ilgisi, isteği ve yeteneği olup müziği kendisi için bir hobi olarak seçenlere yöneliktir. Kurslar ve özel dersler bu kapsamda düşünülebilir. Mesleki müzik eğitimi ise müziğe ilgili ve yetenekli olup müziği kendisine bir iş, meslek, ciddi-sürekli uğraş, görev alanı veya çalışma alanı olarak seçenlere-belirleyenlere yöneliktir" (s. 8).

Müzik eğitimi türlerinden olan mesleki müzik eğitimi Türkiye'de, güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarında verilmektedir.

Ataman'a (2010) göre "Üniversitelerin eğitim fakülteleri GSE bölümlerinin müzik eğitimi ana bilim dalları çatısı altında müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilmekte olan müzik eğitimi, "sanat eğitimi" adı altında düşünüldüğünde, bu kurumlarda gerçekleştirilen çalgı eğitiminin, sanat eğitiminin önemli ve vazgeçilmez bir boyutu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda gerçekleştirilen müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini çalgı eğitimi oluşturmaktadır" (s. 5).

Müzik eğitiminin önemli bir kolu olan çalgı eğitimi, bireyin çalgı çalma becerilerinin gelişiminde ve duygularını çalgısı aracılığı ile müzikal olarak ifade etmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Yıldız'a (1986) göre, "çalgı eğitimi, müziksel davranış sergileme açısından müzik eğitiminin içinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda çalgı eğitimi, "bireye çalgı öğretimi veya çalgılı öğretim yolu ile belirli çalgısal alışkanlıklar kazandırma veya bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile belirli çalgısal değişiklikler oluşturma süreci" olarak tanımlanabilir" (s. 3).

Özay'a (2013) göre, "çalgi eğitimi alan öğrenciler, çalgı çalma becerisini kazanmaları ile birlikte çeşitli müzik topluluklarında birlikte müzik yapma becerilerini, farklı dönemlere ait müzikleri ve müzik türlerini tanıyarak beğenilerini ve çeşitli müzikal etkinliklere katılarak sosyal yönlerini de geliştirmekte ve birey olarak kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler" (s. 2).

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda gerçekleştirilen çalgı eğitimi "bireysel çalgı eğitimi" dersi olarak 2018 yılına kadar 4 yıl ve 8 dönemlik sürede verilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu 2018 yılında yaptığı bir değişiklikle yeni öğretmen yetiştirme lisans programları doğrultusunda bu dersin öğretim süresini 4 yıl 7 dönem olarak güncellemiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Öğrenciler bu sürede çalgı eğitimini bireysel olarak "bireysel çalgı eğitimi" dersi adı altında sürdürmektedir.

Avcıoğlu'na (2019) göre, "Müzik eğitiminde önemli bir yeri olan çalgı eğitimi, yetenek ve performansa dayalı bir eğitim sürecidir. Çalgı eğitiminde öğrenciden istenen, çalgıyı etkili bir biçimde kullanabilmesi ve kendini geliştirmesidir. Öğrenci çalgı eğitimi ile beceri ve yeteneklerini ortaya koyar. Çalgı eğitimi ile bilginin kazandırılması ve sonucunda ortaya çıkan performansın istenilen düzeyde olması istenir. Bu nedenle çalgı eğitimi müzik eğitiminin amaçlarına ulaşmada rol oynayan en önemli faktörlerden biridir" (s. 8).

Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında çalgılarını sınıf içerisinde kullanım becerileri, sınıf ortamında ve etkinliklerde çalgılarını etkin olarak kullanabilme durumları çalgı eğitiminin önemini artırmaktadır. Çalgı eğitimi müzik öğretmenliği ana bilim dallarında "bireysel çalgı eğitimi" dersi olarak verilmekte olup lisans eğitiminin ilk döneminde bu derse başlanmaktadır.

Bireysel çalgı eğitimine başlanmadan önce öğrencilerin 4 yıllık lisans eğitimi süresince kullanacakları çalgıyı belirlemek üzere kurulan bölüm öğretim elemanlarından oluşan çalgı seçim komisyonu genel olarak öğrencilerden eğitimini almak istediği bireysel çalgı tercihlerini dilekçe ile bildirmeleri istenmektedir. Öğrencilerin çalgıya ilişkin tercihleri çalgı seçim komisyonu tarafından değerlendirildikten sonra öğrenciler ile yapılan bire bir görüşmeler neticesinde çalgı seçimi gerçekleştirilmektedir. Çalgı seçim komisyonunun sonuçları ilan etmesi ile birlikte öğrenciler bireysel çalgı eğitimi dersine başlamaktadırlar.

Müzik öğretmenliği öğretim programında yer alan bireysel çalgı dersi, öğrencilerin tercihleri yanında üniversitenin o alanlardaki öğretim kadrosu ve alan uzmanları durumuyla da ilişkili bir bireysel çalgı seçim yöntemine dayalı olarak işlenmektedir. Bu dersle ilgili olarak akademik başarının dolaylı ve doğrudan birçok etmenle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Tutum, güdü gibi duyuşsal etmenlerin, başta öğrencilerin derse karşı istek ve ilgileri olmak üzere birçok faktörü etkileyeceği ve bunun da öğrencilerin çalgı çalma performansını, dolayısıyla başarılarını etkileyeceği düşünülebilir (Özdemir'den aktaran Gergin, 2010).

Gergin'e (2010) göre "Öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin başarılarının, derse ilişkin tutumları ile yakından ilgili olarak farklılıklar gösterebileceği düşünülebilir. Örneğin bireysel çalgıya ilişkin tutum boyutları arasında yer alan bireysel çalgı seçim yöntemi bağlamında; bir üniversitede öğrenci çalmak istediği çalgıyı öğretim elemanı yeterliliğine ya da maddi olanaklara göre seçerken bir başka üniversitede, istediği çalgı dışında farklı bir çalgı seçmek zorunda kalabilmektedir. Bu durum da öğrencinin akademik başarısı ve buna bağlı olarak mesleki yaşamında çalgı performansını olumsuz etkileyebilir" (s. 3).

Genel olarak değerlendirildiğinde müzik öğretmeninin mesleki yaşantısında bireysel çalgısı önemli bir rol üstlenmektedir. Mesleki yaşantısında müzik öğretmenin çalgısı ile müzikal olarak kendini ifade edebilmesi öğretmen adayının lisans eğitiminde alacağı çalgı eğitiminin niteliği ile doğru orantılı olacaktır. Aynı zamanda çalgı eğitimi dersi lisans eğitimi sürecinde 7 dönem verildiği için öğrencilerin öğrenim hayatının büyük bir bölümünü de oluşturmaktadır. Bu sebeple lisans öğrenimi sürecinde ve sonrasındaki mesleki yaşantısında adayın motive olma ve mesleki tutumunun yükselmesi için çalgı seçimi ve verilen eğitim önem arz etmektedir. Dolayısıyla araştırmanın öğrencilerin çalgı eğilimleri ve mesleki çalgı seçimlerine ilişkin çeşitli değişkenleri ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırma ile eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalında okuyan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda meslek eğitimi öncesinde ve mesleki eğitimde bireysel çalgı seçimini etkileyen faktörleri, çalgı seçiminin bireysel çalgı eğitiminde akademik başarıya olan etkileri ve mesleki yaşantılarında bireysel çalgılarını etkin bir şekilde kullanabilme motivasyonlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Mesleki müzik eğitimi öncesinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre çalgı tercihleri nasıldır?
2. Mesleki müzik eğitimi öncesinde öğrencilerin çalgı tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
3. Bireysel çalgı seçim komisyonu tarafından öğrenciler için uygun görülen çalgı hangisidir?
4. Mesleki müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi akademik başarı düzeyleri ne durumdadır?
5. Mesleki müzik eğitimi öncesinde öğrencilerin ilgi duyduğu çalgının kendisi için yetenek ve fiziksel olarak uygun olup olmadığına ilişkin bilgi düzeyleri ne durumdadır?

6. Mesleki müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel çalgı seçiminde kuruldan talep ettiği bireysel çalgı türü ve bireysel çalgı seçim kurulu tarafından kabul edilme durumları nasıldır?
7. Mesleki müzik eğitiminde bireysel çalgı seçiminde öğrencinin talep ettiği bireysel çalgının öğrenci görüşleri doğrultusunda kurul tarafından reddedilme sebepleri nasıldır?
8. Bireysel çalgı seçimi kurulu tarafından öğrenciler için uygun görülen bireysel çalgıya yönelik öğrencilerin memnuniyet durumu nasıldır?
9. Öğrenci görüşleri doğrultusunda bireysel çalgı eğitiminde akademik başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?
10. Öğrencilerin mesleki müzik eğitiminde, eğitimini aldığı bireysel çalgısını mesleki yaşantısında etkin bir şekilde kullanıp kullanmayacağına ilişkin motivasyonu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yönetime başvurulmuştur. Karma yöntem desenlerinden paralel karma desen kullanılmıştır.

Teddle ve Tashakkori'e (2015) göre, "Bu desenlerde, karma yöntem paralel şekilde yürütülür ya eş zamanlı ya da çok kısa zaman aralıklı, daha önceden planlanan ve uygulanan nicel ve nitel evreler aynı soruların farklı boyutlarını cevaplar" (s. 183).

Araştırmanın nitel bölümünde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre "durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin derinliğine bütüncül bir yaklaşımla araştırılması, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanan bir çalışma olarak tanımlanmıştır" (s. 83). Nicel bölümünde ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2013) betimsel araştırmayı hâlihazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konması olarak tanımlamaktadırlar (s. 48).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Şanlıurfa Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda okuyan ve çalışmaya gönüllü 81 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyetine Göre Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	56	69
Erkek	25	31
Toplam	81	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının 81 olduğu, katılımcıların %69'unun kadın öğrenci ve %31'inin ise erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu kadın öğrencilerin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı

<i>Lise Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Anadolu Lisesi	38	47
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	35	43
Meslek Liseleri	7	9
Açık Öğretim Lisesi	1	1
Toplam	81	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun %47 gibi oranla Anadolu Lisesi mezunu olduğu, %43 oranla Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu, %9 oranla meslek lisesi mezunu olduğu ve 1 kişi gibi küçük bir oranda Açık Öğretim Lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyi ve Bireysel Çalgı Türüne Göre Dağılımı

<i>Sınıf</i>	<i>Bireysel Çalgı Tür</i>								
	<i>Keman</i>	<i>Viyola</i>	<i>Viyolonsel</i>	<i>Flüt</i>	<i>Bağlama</i>	<i>Kanun</i>	<i>Gitar</i>	<i>Piyano</i>	<i>Kabak Kemane</i>
1.Sınıf	8	1	3	3	4	-	6	-	1
2.Sınıf	2	3	4	2	3	1	-	1	-
3.Sınıf	6	4	4	2	1	-	3	-	-
4.Sınıf	7	1	4	1	2	-	4	-	-
Toplam	23	9	15	8	10	1	13	1	1
Toplam	81								

Tablo 3 incelendiğinde birinci sınıfta çoğunlukla 8 keman öğrencisi olduğu, 6 gitar, 4 bağlama, 3 viyolonsel, 3 flüt, 1 viyola ve 1 kabak kemane öğrencisinin olduğu; ikinci sınıfta ise çoğunlukla 4 viyolonsel öğrencisi olduğu, 3 bağlama, 3 viyola, 2 keman, 2 flüt, 1 kanun ve 1 piyano öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü sınıfta çoğunlukla 6 keman öğrencisi olduğu, 4 viyolonsel, 4 viyola, 3 gitar, 2 flüt ve 1 bağlama öğrencisi olduğu ve dördüncü sınıfta ise çoğunlukla 7 keman öğrenci olduğu, 4 viyolonsel, 4 gitar, 2 bağlama, 1 flüt ve 1 viyola öğrencisinin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, verileri toplama aracı olarak görüşme formu ve anketten yararlanılmıştır. Görüşme formu nitel verileri toplamak için 6 adet açık uçlu soru ve nicel verilere ulaşmak için 4 adet seçmeli sorudan oluşmaktadır. Toplam 10 sorudan oluşan görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle kapsam geçerliliği için konuyla ilgili 5 alan uzmanına danışılmış ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca oluşturulan görüşme formuna ilişkin 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 Türk dili uzmanına danışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak çalışma grubu dışından 3 öğrenciye pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son şekli

verilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel veriler öncelikle ayrı ayrı değerlendirilmiş verilerin yorumlanması esnasında ise bu veriler birleştirilmiştir.

Görüşme yapılmadan önce araştırmaya yönelik Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuş ve kurulun 09.04.2020-E.15391 tarih ve sayılı onayı ile veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler içerik analizi ile derinlemesine analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öğrencilerin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar incelenerek önce kodlara ulaşılmış ve bu kodlardan belli temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan temalar ile tablolar oluşturularak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Aynı zamanda frekans, yüzde hesaplamalarla ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar ile veriler desteklenmiştir. Seçmeli sorular ile elde edilen nicel veriler ise frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler sırayla tablolar hâlinde sunularak bulgulara ulaşılmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Birinci alt probleme yönelik öğrencilere “Mesleki eğitim öncesinde çalmak istedikleri veya ilgi duydukları çalgı hangisidir?” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine göre değerlendirilerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Müzik Eğitimi Öncesinde Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Çalgı Tercihlerine İlişkin Veriler

<i>İlgi Duyulan Çalgı Türü</i>	<i>Kadın Öğrenci (f)</i>	<i>%</i>	<i>Erkek Öğrenci (f)</i>	<i>%</i>	<i>Toplam (f)</i>	<i>%</i>
Keman	17	21	6	7	23	28
Gitar	9	11	9	11	18	22
Bağlama	8	10	5	6	13	16
Flüt	10	12	0	0	10	12
Piyano	6	7	0	0	6	7
Viyolonsel	3	4	0	0	3	4
Ud	0	0	2	2	2	2
Akordiyon	0	0	1	1	1	1
Davul	0	0	1	1	1	1
Viyola	1	1	0	0	1	1
Kanun	1	1	0	0	1	1
Ney	1	1	0	0	1	1
Kabak Kemane	1	1	0	0	1	1
Toplam	57	70	24	30	81	100

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğrencilerin çoğunlukla %21 oranında keman, %12 oranında flüt, %11 oranında gitar, %10 oranında bağlama, %7 oranında piyano, %4 oranında viyolonsel ve %1 oranında viyola, kanun, ney, kabak kemane bireysel çalgısını tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise çoğunlukla %11 oranında gitar, %7 oranında keman, %6 oranında bağlama, %3 oranında viyolonsel, %2 oranında ud ve %1 oranında akordeon ve davul bireysel çalgısını tercih ettikleri görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

İkinci alt probleme yönelik öğrencilere “Mesleki müzik eğitimi öncesinde bireysel çalgı tercihlerinizi etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Müzik Eğitimi Öncesinde Öğrencilerin Bireysel Çalgı Tercihlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Veriler

<i>Çalgıya İlgili Uyandıran Faktörler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Medya	30	37
Aile ve arkadaş çevresi	23	28
Müzik öğretmeni	22	27
Ekonomik durum (Ekonomik ölçüde bireysel çalgı seçimi)	5	6
Diğer (Kültürel etmenler)	1	1
Toplam	81	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin %37 oranında büyük bir çoğunluğunun bireysel çalgı tercihlerinde medyanın etkili olduğu, %28 oranında aile ve arkadaş çevresinin, %27 oranında müzik öğretmenin, %6 oranında ekonomik durumun ve %1 oranında kültürel etmenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Üçüncü alt probleme yönelik öğrencilere “Bireysel çalgı seçim komisyonu tarafından öğrenciler için uygun görülen çalgı hangisidir?” sorusu yöneltilmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Bireysel Çalgı Seçim Komisyonu Tarafından Öğrenciler İçin Uygun Görülen Çalgıya İlişkin Veriler

<i>Çalgı Türü</i>	<i>Katılımcı Öğrenci</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Keman	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö22, Ö23, Ö27, Ö29, Ö34, Ö41, Ö45, Ö47, Ö49, Ö51, Ö60, Ö61, Ö63, Ö65, Ö67, Ö69, Ö71	23	28
Viyolonsel	Ö5, Ö26, Ö37, Ö38, Ö56, Ö72, Ö73, Ö74, Ö75, Ö76, Ö77, Ö78, Ö79, Ö80, Ö81	15	19
Gitar	Ö1, Ö12, Ö13, Ö17, Ö21, Ö36, Ö43, Ö44, Ö48, Ö57, Ö59, Ö64, Ö68	13	16
Bağlama	Ö6, Ö8, Ö18, Ö19, Ö24, Ö35, Ö39, Ö46, Ö58, Ö70	10	12
Viyola	Ö20, Ö28, Ö30, Ö40, Ö42, Ö50, Ö52, Ö55, Ö66	9	11
Flüt	Ö7, Ö11, Ö14, Ö25, Ö32, Ö53, Ö54, Ö62	8	10
Kabak			
Kemane	Ö2	1	1
Kanun	Ö31	1	1
Piyano	Ö33	1	1
Toplam		81	100

Tablo 6 incelendiğinde, bireysel çalgı seçim komisyonu tarafından öğrencilere çoğunlukla %28 oranında keman, %19 oranında viyolonsel, %16 oranında gitar, %12 oranında bağlama, %11 oranında viyola, %10 oranında flüt çalgısı verildiği; %1 gibi az bir oranda ise kabak kemane, kanun ve piyano çalgısı verildiği anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Dördüncü alt probleme yönelik öğrencilere “Mesleki müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi akademik başarı düzeyleri ne durumdadır?” sorusu yöneltmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Eğitimini Aldığı Çalgıya İlişkin Akademik Başarı Düzeylerine Ait Veriler

<i>Katılımcı Öğrenciler</i>	<i>Bireysel Çalgı Başarı Not Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ö6, Ö11, Ö21, Ö28, Ö33, Ö37, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö49, Ö51, Ö52, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59, Ö62, Ö63, Ö65, Ö68, Ö70, Ö76, Ö78	70-84	24	30
Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö29, Ö30, Ö36, Ö46, Ö53, Ö54, Ö60, Ö61, Ö66, Ö77, Ö81	90-100	20	25
Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö19, Ö20, Ö24, Ö27, Ö31, Ö43, Ö45, Ö48, Ö50, Ö64, Ö67, Ö69, Ö71, Ö79, Ö80	85-89	19	23
Ö4, Ö26, Ö32, Ö34, Ö35, Ö39, Ö47, Ö55, Ö72, Ö74	50-69	10	12
Ö7, Ö8, Ö14, Ö18, Ö25, Ö38, Ö73, Ö75	00-49	8	10
Toplam		81	100

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun %30 oranında 70-84 başarı not ortalamasına, %25 oranında 90-100, %23 oranında 85-89, %12 oranında 50-69 ve %10 oranında ise 00-49 not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Beşinci alt probleme yönelik öğrencilere “Mesleki müzik eğitimi öncesinde öğrencilerin ilgi duyduğu çalgının kendisi için yetenek ve fiziksel olarak uygun olup olmadığına ilişkin bilgi düzeyleri ne durumdadır?” sorusu yöneltmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Mesleki Müzik Eğitimi Öncesinde Öğrencilerin İlgi Duyduğu Bireysel Çalgının Kendisi İçin Yetenek ve Fiziksel Olarak Uygun Olup Olmadığına İlişkin Bilgi Düzeyleri Veriler

<i>Çalgıya İlişkin Bilgi Birikiminin Olup Olmadığı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Katılımcı Tarafından Bilinen Bilgiler</i>
Evet	41	51	Fiziki uygunluk Kabiliyet Teorik bilgi
Hayır	40	49	-
Toplam	81	100	

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin %51 oranında büyük bir çoğunluğun bireysel çalgı seçiminde kendisinin fiziki olarak kabiliyet ve teorik bilgi konusunda yeterli olduklarına ilişkin bilgi düzeylerine sahip oldukları, %49 oranında bir öğrenci grubunun ise çalgı seçiminde fiziki olarak kabiliyet ve teorik bilgiye sahip olmadıkları görüşünü belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Evet, yetenekli olduğumun farkındaydım ve fiziksel olarak çalgı için uygun olduğumu düşünüyordum.” (Ö.58)

“Çalgı için gerekli olan yeteneğin bende olup olmadığını bilmiyordum. Fiziğimin çalgı için uygun olup olmadığına ilişkin bilgim yoktu.” (Ö.42)

“Evet, çalgıyla ilgili teorik bilgiye sahiptim.” (Ö.34)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Altıncı alt probleme yönelik öğrencilere “Mesleki müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel çalgı seçiminde kuruldan talep ettiği bireysel çalgı türü ve bireysel çalgı seçim kurulu tarafından kabul edilme durumları nasıldır?” sorusu yöneltilmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Müzik Eğitiminde Öğrencilerin Bireysel Çalgı Seçiminde Kuruldan Talep Ettiği Bireysel Çalgı Türü ve Bireysel Çalgı Seçim Kurulu Tarafından Kabul Edilme Durumlarına İlişkin Veriler

<i>Talep Eden Öğrenciler</i>	<i>Seçim Kurulundan Talep Edilen Bireysel Çalgı</i>	<i>Kabul f</i>	<i>Kabul %</i>	<i>Ret f</i>	<i>Ret %</i>
Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö23, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö24, Ö41, Ö45, Ö47, Ö49, Ö51, Ö52, Ö60, Ö61, Ö65, Ö67, Ö76	Keman	20	25	6	7
Ö1, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21, Ö25, Ö32, Ö36, Ö38, Ö40, Ö42, Ö43, Ö48, Ö55, Ö57, Ö59, Ö64, Ö68, Ö73, Ö77	Gitar	12	15	9	11
Ö6, Ö8, Ö19, Ö24, Ö26, Ö35, Ö39, Ö58, Ö70, Ö72, Ö75, Ö80, Ö46	Bağlama	9	11	4	5
Ö5, Ö37, Ö56, Ö78, Ö79, Ö81	Viyolonsel	6	7	0	0
Ö11, Ö44, Ö53, Ö54, Ö62, Ö63, Ö69, Ö71	Flüt	4	5	4	5
Ö20, Ö50, Ö66	Viyola	3	4	0	0
Ö2	Kabak Kemane	1	1	0	0
Ö74	Ud	0	0	1	1
Ö31	Kanun	1	1	0	0
Ö33	Piyano	1	1	0	0
Toplam		57	70	24	30

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin %32 oranında büyük çoğunluğunun keman talep ettiği ve Bireysel Çalgı Seçim Kurulunun bu talebin %25’lik bir kısmını kabul ettiği %7’lik bir kısmını ise reddettiği, %26 oranında bir öğrenci grubunun gitar çalgısını talep ettiği ve kurulun bu talebin %15’ini kabul ettiği %11’ini reddettiği, %16 oranında bir öğrenci grubunun kuruldan bağlama çalgısını talep ettiği ve kurulun %11 oranında bir öğrencinin talebini kabul ettiği %5’ini ise reddettiği, %7’lik bir öğrenci grubunun kuruldan viyolonsel çalgısını talep ettiği ve bu talebin kurul tarafından hepsinin

kabul edildiği, %10'luk bir öğrenci grubunun kuruldan flüt çalgısını talep ettiği ve kurulun ise %5'ini kabul ettiği %5'ini ise reddettiği, %4'lük bir öğrenci grubunun viyola çalgısını kuruldan talep ettiği ve kurulun bu öğrencilerin bu taleplerinin hepsini kabul ettiği, %1'lik oranlarda kabak kemane, kanun ve piyano talep eden öğrenci grubunun taleplerinin kurul tarafından kabul edildiği ve %1 oranında ud talep eden öğrencinin ise talebinin kurul tarafından reddedildiği görülmektedir. Öğrenci tarafından kurula iletilen taleplerin toplamda %70 oranında kabul edildiği %30 oranında ise reddedildiği anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

"Çok sevdiğim için bağlama istedim ve kurul tarafından kabul edildi." (Ö.37)

"Elimde olduğu için gitar kuruldan gitar istedim." (Ö.70)

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Yedinci alt probleme yönelik öğrencilere "Mesleki müzik eğitiminde bireysel çalgı seçiminde öğrencinin talep ettiği bireysel çalgının öğrenci görüşleri doğrultusunda kurul tarafından reddedilme sebepleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Lisans Düzeyi Bireysel Çalgı Seçiminde Öğrencinin Talep Ettiği Bireysel Çalgının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Kurul Tarafından Ret Edilme Sebeplerine İlişkin Veriler

<i>Öğrencilerin Bireysel Çalgı Taleplerinin Kurul Tarafından Reddedilme Sebepleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmen Sayısı Yetersiz Olduğu için Sınırlı Öğrenci Kontenjanı	12	50
Fiziksel Yapısının Uygun Olmaması	6	25
Bilmiyor	6	25
Toplam	24	100

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı taleplerinin kurul tarafından reddedilme sebebini, çoğunlukla %50 oranla öğretmen sayısı yetersiz olduğu için sınırlı öğrenci kontenjanı ve %6 oranla bireysel çalgının öğrencinin fiziki yapısına uygun olmaması olarak ifade etmişlerdir. %6 oranında bir öğrenci grubu ise kurul tarafından taleplerinin neden reddedildiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

"Kuruldan flüt talep ettim fakat flüt hocası olmadığı için kabul edilemeyeceğini söylediler." (Ö.73)

"Talebim kabul edilmedi. Nedeninin çalgı için ayrılan kontenjanın dolduğundan dolayı verilmediğini düşünüyorum. Çünkü komisyonda hocalarımız böyle bir şeyler söylemişlerdi." (Ö.65)

"Bağlama istedim fakat viyolonsel verdiler. Bağlama talebimin neden kabul edilmediğine yönelik bir fikrim yok." (Ö.28)

"İri bir fiziki yapımın olmasından dolayı bağlama isteğimin kabul edilmeyip viyolonsel verildiğini düşünüyorum." (Ö.74)

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Sekizinci alt probleme yönelik öğrencilere “Bireysel çalgı seçimi kurulu tarafından öğrenciler için uygun görülen bireysel çalgıya yönelik öğrencilerin memnuniyet durumu nasıldır?” sorusu yöneltilmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Bireysel Çalgı Seçimi Kurulu Tarafından Öğrenciler İçin Uygun Görülen Bireysel Çalgıya Yönelik Öğrencilerin Memnuniyet Durumu

<i>Öğrencilerin Çalgı Seçim Kurulunun Kararlarına İlişkin Memnuniyet Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Memnun Olmama Nedenleri</i>
Memnun	65	80	-Sevdiğim çalgı verildi ve çalgıyla bütünleşiyorum. -Çalgıda başarılı olabileceğimi görmek çalgıyı sevmemi sağladı. -Bu çalgıyı istemesem de öğretmenim çalgıyı bana sevdirdi.
Memnun Değil	16	20	-Öğrencilere çalmak istemediği çalgı verilmesi. -Çalgıyı sevmeyi için memnun olmadığı.
Toplam	81	100	

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin %65’lik bir kesimi, çalgı seçim kurulunun verdiği kararlardan memnun olduğunu ifade etmişlerdir. Memnuniyet sebebi olarak öğrencilerin, çoğunlukla sevdiği bireysel çalgı verilmesi, tanımadığı bir bireysel çalgı verilse de zaman içinde verilen bireysel çalgıda başarılı olabileceğine inanarak çok sevmesi ve öğretmenin bireysel çalgıyı sevdirmesi olarak belirtmişlerdir. %16’lık bir kesim ise memnun olmadığını ifade etmişlerdir. Memnun olmayan öğrencilerin ise çoğunlukla çalmak istemediği bireysel çalgının verilmesi ve çalgıyı zaman içinde de sevmemesi gibi nedenleri ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Evet memnunum çünkü çalgıda başarılı olacağım konusunda umutluyum.” (Ö.20)

“Memnunum. Öğretmenimin çalgıyı bana daha çok sevdirdiğini düşünüyorum.” (Ö.83)

“Memnun değilim. Sevmeyi çalgıyı verdiler ve çalgıya ısınamadım.” (Ö.75)

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Dokuzuncu alt probleme yönelik öğrencilere “Öğrenci görüşleri doğrultusunda mesleki müzik eğitimi bireysel çalgı eğitiminde akademik başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Mesleki Müzik Eğitimi Bireysel Çalgı Eğitiminde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlere İlişkin Veriler

<i>Başarıyı Artıran Faktörler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Başarıyı Azaltan Faktörler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmen Faktörü	19	23	Toplam Ders Sayısının Fazla Olması	23	28
Çalgıyı Sevmek	15	19	Çalışma Ortamı Yetersizliği	11	14
Arkadaş Faktörü	6	7	Çalışma Disiplininin Olmaması	6	7
			Motivasyon Eksikliği	1	1
Toplam	40	49	Toplam	41	51

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin %23 oranında öğretmen faktörünün, %19 oranında bireysel çalgısını sevmesi ve %7 oranında arkadaş faktörünün çalgı eğitiminde akademik başarı düzeyini artırdığı görüşünü, %28 oranında ders sayısının fazla olması, %14 oranında çalışma ortamı yetersizliği, %7 oranında çalışma disiplini olmayışı ve %1 oranında motivasyon eksikliği faktörlerinin ise başarı düzeyini azalttığı görüşünü ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

"Bence öğretmeni sevmem, çalgıyı sevmem ve diğer derslerden gitara daha fazla zaman ayırmam çalgıda başarılı olmamı sağlıyor." (Ö.14)

"Derslerimizin yoğunluğundan dolayı çalgıma yeterli zamanı ayıramıyorum." (Ö.64)

"Çalışma ortamının yetersizliğinden dolayı yeteri kadar çalışmıyorum. Bundan dolayı başarısız oluyorum." (Ö.39)

"Genellikle çalışmaya yönelik motive olamıyorum. Bu durum beni çok olumsuz etkiliyor." (Ö.53)

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Onuncu alt probleme yönelik öğrencilere "Öğrencilerin mesleki müzik eğitiminde eğitimini aldığı bireysel çalgısını mesleki yaşantısında etkin bir şekilde kullanıp kullanmayacağına ilişkin motivasyonu nasıldır?" sorusu yöneltilmiş analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Mesleki Müzik Eğitiminde Eğitimini Aldığı Bireysel Çalgısını Mesleki Yaşantısında Etkin Bir Şekilde Kullanıp Kullanmayacağına İlişkin Veriler

<i>Öğrencilerin Mesleki Yaşantılarında Bireysel Çalgılarını Kullanabilme Durumları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenleri</i>
Mesleki Yaşantımda Etkin Kullanabilirim	64	79	-Bireysel çalgısını etkin kullanabileceğine ilişkin özgüven -Bireysel çalgısına olan büyük ilgi ve sevgi -Bireysel çalgısının taşınabilir ve pratik olması
Mesleki Yaşantımda Etkin Kullanamam	17	21	-Bireysel çalgısını etkin kullanamayacağına ilişkin özgüven kaybı -Bireysel çalgısına karşı ilgisizlik ve sevememe. -Taşıma zorluğu
Toplam	81	100	

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin %64 oranında büyük bir kesiminin özgüven, bireysel çalgısına olan büyük ilgi, sevgi ve bireysel çalgısının taşınabilir ve pratik olması gibi nedenlerle mesleki yaşantılarında bireysel çalgılarını etkin bir şekilde kullanabilecekleri görüşünü, %21 oranında öğrenci kesimin ise özgüven kaybı, bireysel çalgısına karşı ilgisizlik, sevememe ve taşıma zorluğu gibi nedenlerle mesleki yaşantısında bireysel çalgısını etkin kullanamayacağına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir.

Konuyla ilgili katılımcılara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Mesleki hayatımda kullanacağımı düşünmüyorum. Yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö.49)

“Taşınması zor olduğu için ve seviyemin yetersiz olduğunu düşündüğüm için kullanmayı düşünmüyorum.” (Ö.33)

“Hiç isteğim yok onun için çalgımı kullanmayı düşünmüyorum.” (Ö.54)

“Çalgımı seviyorum ve başarılıyım. Etkin bir şekilde kullanacağımı düşünüyorum. (Ö.63)

Sonuç ve Tartışma

Mesleki müzik eğitimi öncesinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bireysel çalgı tercihlerine ilişkin veriler incelendiğinde kadın öğrencilerin çoğunlukla keman, flüt ve gitar çalgılarına, erkek öğrencilerin ise çoğunlukla gitar, keman ve bağlama çalgılarına eğilim gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu çalgıları tercih etmelerinde rolü olan değişkenler değerlendirildiğinde %37 oranında büyük bir çoğunluğunun çalgı tercihlerinde medyanın etkili olduğu, %28 oranında aile ve arkadaş çevresinin ve %27 oranında müzik öğretmenlerinin etkili olduğu görülmektedir.

Mesleki müzik eğitimi öncesinde öğrencilerin %51 oranında büyük bir çoğunluğun çalgı seçiminde kendisinin çalgıya yönelik fiziki uygunluk, kabiliyet ve teorik bilgi konusunda yeterli bilgi düzeylerine sahip oldukları, %49 oranında bir öğrencinin ise çalgı seçiminde çalgıya yönelik fiziki uygunluk, kabiliyet ve teorik bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin aralarındaki farkın hemen hemen aynı olduğu fakat farkındalığı olan öğrenci sayısının biraz daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel çalgı seçiminde kuruldan talep ettiği bireysel çalgı türü ve bireysel çalgı seçim kurulu tarafından kabul edilme durumları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun toplamda %84 oranla keman, gitar, bağlama ve flüt çalgısını talep ettiği görülmektedir. Öğrenciler daha çok bu çalgıları talep ettikleri için çalgı seçim komisyonu tarafından çoğunlukla bu çalgı taleplerini karşılayamadığı ve komisyonun %28 oranla bu çalgı taleplerini reddetmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Toplamda %16 oranında küçük bir öğrenci grubunun ise viyolonsel, viyola, kanun, ud, piyano ve kabak kemane gibi çalgıları talep ettiği ve bu talebin çalgı seçim komisyonu tarafından sadece %1’lik bir oranla bu çalgı taleplerini reddettikleri sonucuna varılmıştır.

Bireysel çalgı seçim komisyonu tarafından öğrencilere %28 oranında çoğunlukla keman, %19 oranında viyolonsel, %16 oranında gitar, %12 oranında bağlama, %11 oranında viyola, %10 oranında flüt ve %1 oranında kabak kemane, kanun çalgısı ve piyano verildiği anlaşılmaktadır. Konakçı (2010) tarafından yapılan araştırmada, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında eğitim görmekte olan öğrencilerin ortalamaya göre büyük bölümünün keman ve

sırayla gitar, flüt, viyolonsel (çello), şan, viyola, klarinet ve kontrabas eğitimi alması araştırmada çalgı seçimi komisyonunun sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda lisans düzeyi bireysel çalgı seçiminde öğrencinin talep ettiği bireysel çalgının kurul tarafından reddedilme sebepleri değerlendirildiğinde çoğunlukla reddedilme sebeplerinin %50 oranla öğretmen sayısının yetersiz olması, sınırlı öğrenci kontenjanı ve %6 oranla bireysel çalgının öğrencinin fiziki yapısına uygun olmamasından kaynaklandığı görülmektedir. %6 oranında bir öğrenci grubunun ise kurul tarafından taleplerinin neden reddedildiği konusunda bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Bireysel çalgı seçimi kurulu tarafından öğrenciler için uygun görülen bireysel çalgıya yönelik öğrencilerin memnuniyet durumu değerlendirildiğinde öğrencilerin %65'lik bir kesimi çalgı seçim kurulunun verdiği kararlardan memnun olduğunu ifade etmişlerdir. Memnuniyet sebebi olarak öğrencilerin çoğunlukla sevdiği bireysel çalgı verilmesi, tanımadığı bir bireysel çalgı verilse de zaman içinde verilen bireysel çalgıda başarılı olabileceğine inanarak çok sevmesi ve öğretmenin bireysel çalgıyı sevdirdiği anlaşılmaktadır. %16'lık bir öğrenci grubu ise çalgı seçim kurulunun verdiği kararlardan memnun olmadığını ifade etmişlerdir. Memnun olmama sebeplerini, daha çok öğrencilere çalmak istemediği bireysel çalgı verilmesi ve öğrencilerin çalgıyı zaman içinde sevememesi olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin lisans düzeyinde eğitimini aldığı çalgıya ilişkin akademik başarı düzeyleri değerlendirildiğinde toplamda %90 oranında öğrencinin 50 ve üzeri not aldığı %10 oranında ise 49 ve altı not aldığı anlaşılmaktadır. %90 oranında öğrencinin akademik başarısının yüksek olmasının öğrencilerin çalgı seçimi taleplerinin %70 oranında çalgı seçim komisyonu tarafından kabul görmesine, %10 oranında akademik başarının düşük olmasının ise öğrencilerin çalgı seçimi taleplerinin %30 oranında çalgı seçim komisyonu tarafından reddedilmesine bağlı olarak başarısızlığın sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Yöndem, Deniz-Yöndem, Eden-Ünlü ve Nartgün'ün (2019) çalışmasında bireysel çalgı seçiminde yetenek ile birlikte isteklilik, gönüllülük ilkesinin dikkate alınmasının çalgı performans başarısı bakımından önemli olabileceği konusundaki görüşü, çalışmada %30 oranında çalgı seçim komisyonu tarafından reddedilen öğrencilerin başarısını etkileyen unsurlardan biri olabileceği fikrini göstermektedir.

Bireysel çalgı eğitiminde akademik başarıyı etkileyen faktörler değerlendirildiğinde, %23 oranla öğretmen faktörünün, %19 oranla bireysel çalgısını sevmesi ve %7 oranla arkadaş faktörünün çalgı eğitiminde akademik başarı düzeyini artırdığı, %28 oranla toplam ders sayısının fazla olması, %14 oranla çalışma ortamı yetersizliği, %7 oranla çalışma disiplini olmayışı ve %1 oranla motivasyon eksikliği faktörlerinin ise başarı düzeyini azalttığı anlaşılmaktadır. Uslu ve Tirgil (2013) yapmış olduğu çalışmada, programların hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli fiziksel şartların (çevre, ortam)

tüm müzik öğretmenliği ana bilim dallarında asgari düzeyde sağlanması gerektiği görüşü bu araştırmanın bireysel çalgı eğitiminde akademik başarıyı olumsuz etkileyen faktörler arasında %14'lük bir oranı temsil eden öğrenci görüşünü desteklediğini ortaya koymaktadır. Dönmez (2019) tarafından yapılan çalışmada, çalgı eğitimi gibi bir plan, program kapsamında sistematik olarak sürekli çalışmayı gerektiren bir alanda, katılımcıların planlama konusunda gerekli özeni göstermediklerini gösteren sonuçlar, çalışma sürecinin verimliliği ve çalışma sürecinin sonucunda ulaşılması gereken hedef davranışlara ulaşabilme açısından düşündürücü olduğuna ilişkin görüşler motivasyon eksikliği sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Erdem (2013) tarafından yapılan çalışmada bireysel çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin çalgılarına yönelik daha yüksek güdülenme düzeyine sahip olduğuna ilişkin veriler bu çalışmada elde edilen başarıyı artıran faktörlerle ilgili sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin %64 oranla büyük bir kesiminin mesleki müzik eğitiminde eğitimini aldığı bireysel çalgısını mesleki yaşantısında özgüven, bireysel çalgısına olan büyük ilgi, sevgi ve bireysel çalgısının taşınabilir ve pratik olması gibi nedenlerle mesleki yaşantılarında bireysel çalgıların etkin bir şekilde kullanabilecekleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. %21 oranında öğrenci kesiminin ise özgüven kaybı, bireysel çalgısına karşı ilgisizlik, sevmeme ve taşıma zorluğu gibi nedenlerle mesleki yaşantısında bireysel çalgısını etkin kullanamayacağına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Lehimler (2015) yapmış olduğu çalışmada, bazı müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında bireysel çalgılarını kullanamama nedenlerinden biri olarak çalgılarını taşıma zorluğundan bahsetmektedir (s. 265). Bu sonucun çalışma grubumuzun %21'lik bir kesim içinde bulunan bazı öğrencilerin taşıma zorluğu gibi nedenlerle mesleki yaşantısında bireysel çalgısını etkin kullanamayacağına dair görüşünü desteklediği görülmektedir.

Çalışma doğrultusunda, müzik eğitimi bölümlerinde oluşturulan bireysel çalgı seçim komisyonlarının öğrencilerin taleplerini dikkate almasının öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağlayacağı, müzik eğitimi bölümlerinde öğretim elemanı sayılarının az olması, çalgı çeşitliliği ve seçilecek öğrenci kontenjanını sınırlayacağından öğretim elemanı sayılarının artırılmasının öğrencilerin talep ettiği çalgının onaylanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Müzik öğretmenlerinin mesleki eğitim öncesinde öğrencilerin çalgı eğilimlerindeki rolünün artırılması, öğrencilerin fiziki ve kabiliyeti doğrultusunda çalgı seçimine katkı sağlaması yönünden önemlidir. Ayrıca öğrencilerin çalgısını ve çalgı hocasını sevmesi öğrencilerin çalgıdaki akademik başarısını olumlu etkilediğinden bu konuda komisyonların ve ilgili öğretim elemanlarının daha hassas davranması, müzik eğitimi bölümünde yapılan bu çalışmanın diğer meslek eğitimi veren kurumlarda da uygulanmasının konuyla ilgili sınırlı olan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ataman, Ö. G. (2010). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (flüt) ve öğretimi dersine yönelik flüt öğretim program tasarısı*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcıoğlu, S. (2019). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, E. C. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gergin, Z. (2010). *Bireysel çalgı dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lehimler, E. (2015). Müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 257-267. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/27.-lehimler.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özay, S. (2013). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin sorunları (Gazi Üniversitesi örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Uslu, M. & Tirgil, A. (2013). Eğitim fakültelerinde uygulanan bireysel çalgı eğitimi (keman) ders programlarının yürütülmesine yönelik eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 47-57. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05a.mustafa_uslu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yıldız, N. (1986). *Müzik öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında ana çalgı keman eğitiminin programlar yönünden incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yöndem, S., Deniz-Yöndem, Z., Eden-Ünlü, S. & Nartgün, Z. (2019). Müzik eğitimi öğrencilerinde bireysel çalgı performansı başarısının psikolojik ve kişisel özelliklere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 299-307. doi: [10.24106/kefdergi.2541](https://doi.org/10.24106/kefdergi.2541)

YÖK. (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Music education is divided into three categories: general music education, amateur music education, and vocational music education. In Turkey, Fine Arts High Schools, Conservatories, Fine Arts Education Departments, and Music Education Departments of Fine Arts Faculties and Education Faculties provide vocational music education.

Considering the music education in Music Education Departments carried out with the aim of training music teachers, under the umbrella of the Education Faculties of the Fine Arts Education Departments of the universities under the name of "art education," it becomes clear that the instrument education carried out in these institutions is a significant and indispensable dimension of art education. For this reason, one of the most significant dimensions of music education carried out in institutions that train music teachers is instrument training (Ataman, 2010, p. 5).

Institutions that train music teachers provide many instruments (violin, viola, cello, double bass, guitar, flute, etc.) training within the scope of instrument training. Music teaching departments provide instrument training as "principal instrument training," which starts in the first semester of undergraduate education. In this process, the instrument selection commission, consisting of faculty members, asks the students to evaluate the principal instrument preferences they want to study and report them with a petition. The instrument selection commission evaluates the students' instrument preferences, and the principal instrument selection is made.

Music teachers' ability to provide a qualified education in their professional lives will be directly proportional to the quality of the instrument training they will receive in their undergraduate education. In this case, the preservice teacher's choice of instrument is of great importance. Therefore, the research is significant in terms of revealing various variables related to the students' musical instrument tendencies and professional instrument choices.

In this direction, in line with the opinions of preservice teachers studying in the Department of Music Education at the Faculty of Education, Fine Arts Education Department, this study aims to determine the factors affecting the principal instrument selection before vocational education and in vocational education, the effects of instrument selection on academic success in principal instrument training, and their motivation to play their principal instrument effectively in their professional lives. For these purposes, this study seeks to address the following questions:

1. What are the instrument preferences of the students according to the gender variable before vocational music education?
2. What are the factors affecting the instrument preferences of the students before vocational music education?
3. Which instrument is deemed suitable for students by the principal instrument selection commission?
4. What are the academic success levels of vocational music education students in principal instrument training?
5. What is the students' knowledge level regarding whether the instrument they are interested in before vocational music education is suitable for their abilities and physical characteristics?
6. What is the type of instrument that students request to choose as a principal instrument in vocational music education and their acceptance by the commission?
7. What are the reasons for the rejection of the principal instrument requested by the student in the selection of principal instrument in vocational music education by the commission in line with the student's opinions?
8. What are the students' satisfaction levels regarding the principal instrument deemed appropriate for the student by the principal instrument selection commission?
9. According to the students' opinions, what are the factors affecting students' academic success in principal instrument training?
10. What is the students' motivation regarding whether they will use the principal instrument they have learned in vocational music education effectively in their professional life or not?

In line with the purpose of the study, the mixed-methods approach, which collects and uses quantitative and qualitative data in the same study, was used in the study. The parallel mixed pattern, one of the mixed-method designs, was used. The case study design was used in the qualitative part of the study. In the quantitative part, a descriptive screening model was used. The qualitative data of the

study were collected using a semi-structured interview form consisting of six open-ended questions. Also, to collect quantitative data, a questionnaire consisting of four multiple-choice questions was directed along with the interview form. The data collection phase started after the ethics committee permission was obtained.

During the preparation of the interview form consisting of 10 questions in total, five field experts were consulted for content validity, and editing was made in line with the recommendations. Also, three students outside the study group were piloted, and the interview form was finalized.

The qualitative data obtained with the semi-structured Interview form were analyzed in-depth with content analysis. During the analysis process, the codes were obtained by examining the responses, and certain themes were reached from these codes. Tables were created with the created themes, and evaluations were made. The quantitative data obtained through multiple-choice questions were analyzed with frequency and percentage calculations. The study group consists of 81 students who were volunteer to participate in the study and were studying in Şanlıurfa Harran University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education in the 2019-2020 academic years.

The following conclusions can be drawn from the present study:

When the data regarding principal instrument preferences of students according to gender variable before vocational music education were examined, female students mostly tend to violin, flute, and guitar instruments, while male students mostly tend to guitar, violin, and bağlama instruments. The media, then the family and friends, and the music teachers were effective in the students' preference of these instruments.

This study had determined that vocational music education students mostly request Violin, Guitar, Baglama, and Flute from the commission with a rate of 84% in their principal instrument selection. As the students mostly request to select these instruments as their principal instrument, the commission mostly failed to meet their requests and had to reject these principal instrument selection requests at 28%. A small group of students with a rate of 16% in total request to select instruments such as Cello, Viola, Kanun, Oud, Piano, and Kabak Kemane as their principal instrument, and that this request was rejected by the instrument selection commission with only 1%.

Considering the reasons for rejection of the principal instrument requested by the student in the selection of the principal instrument at the undergraduate level in line with the students' opinions, it was determined that the reasons for rejection were mostly due to the insufficient number of lecturers at 50%, the limited student quota, and the incompatibility of the individual instrument with the student's physical structure at 6%. Also, 6% of the students do not have information about why their requests were rejected by the commission.

When the students' academic achievement levels on the instrument they studied at the undergraduate level were evaluated, 90% received 50 or above grades, and 10% received 49 or less. It is considered that the high academic success of 90% of the students is due to the fact that 70% of the basic instrument choices were accepted by the instrument selection commission. Similarly, the low academic achievement of 10% of the students is considered to be related to the rejection of the instrument selection requests by the instrument selection commission at a rate of 30%.

When the factors affecting academic achievement in vocational music education were evaluated, factors such as the teacher with a rate of 23%, like the principal instrument with a rate of 19%, and the friend factor with a rate of 7% increase the academic success level in instrument training; factors such as the excessive number of lessons with a rate of 28%, insufficient working environment with a rate of 14%, lack of study discipline with a rate of 7% and lack of motivation with a rate of 1% decrease the level of success.

Regarding their principal instrument, 64% of the students stated that they could use their principal instrument in their professional life due to reasons such as self-confidence, great interest, love, and the portability and practicality of the instrument. The rate of students who stated that they could not use their principal instrument effectively in their professional life due to loss of self-confidence, indifference to their principal instrument, disliking, and difficulty in carrying was 21%.

As a result of the study, it was concluded that considering the demands of students by principal instrument selection commissions in music education departments would positively contribute to the success of students, and since the low number of instructors in music education departments would limit the variety of instruments and the student quota to be selected, increasing the number of instructors would be effective in the approval of the instrument requested by the students. Since increasing the role of music teachers in students' instrument tendencies before vocational education will contribute to the selection of instruments in line with students' physical structure and ability, it is important to increase studies in this direction. Since the academic success of the students will be positively affected if the students love the instrument and the instrument teacher, it is recommended that commissions and relevant lecturers should be more sensitive on this issue. Furthermore, since this study was limited to the Şanlıurfa Harran University, conducting studies that will cover all university students in Turkey is recommended.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 07.04.2020 tarihli 2020/28 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz

Curriculum Development Studies in Turkey: A Historical Analysis from the Declaration of Republic to Present

Rahime Çobanoğlu, Ali Yıldırım

Yazar Bilgileri

Rahime Çobanoğlu
Dr. Öğr. Üyesi, Sinop
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
crahime@gmail.com

Ali Yıldırım
Prof. Dr., Göteborg Üniversitesi,
Pedagoji, Eğitim Programı ve
Mesleki Çalışmalar,
ali.yildirim@gu.se

ÖZ

Bu makalenin amacı, alanyazın incelemesine dayalı olarak Cumhuriyet’in ilanından günümüze ülkemizde program geliştirme alanında öne çıkan temel konuları, Cumhuriyet sonrası dönemde programlara yön veren yaklaşımları ve geçmiş program geliştirme çalışmaları ışığında Eğitim Programları ve Öğretim alanı açısından ortaya çıkan sonuçları tartışmaktır. Makalede bulgular, Cumhuriyet sonrası dönemde program geliştirme süreci ile ilgili öne çıkan ana konular ve geçmişte iz bırakan eğitim programlarının temel özellikleri olmak üzere iki tema altında sunulmaktadır. Program geliştirme süreci ile ilgili bulgular; program geliştirme sürecine paydaş katılımının sağlanması, kırsal bölgelerin ihtiyaçlarına cevap verebilen programların geliştirilmesi ve bir model çerçevesinde program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi konularına yoğunlaşmaktadır. Diğer taraftan, geçmiş eğitim programlarının özellikleri ile bulgular, Cumhuriyet’in ilanından sonra farklı yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 2005 ve 2017 Programları’nın program geliştirme tarihimizde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Geçmiş program geliştirme çalışmalarında birçoğu program geliştirme süreci ile ilgili olan çeşitli sorunlar olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye’de program geliştirme alanında yaşanan gelişmeleri eleştirel bir bakış açısı ile analiz eden bu makalenin günümüz program geliştirme çalışmalarına ve araştırmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim Programı
Program Geliştirme
Cumhuriyet Sonrası Eğitim
Programları
Tarihsel Analiz

Keywords
Curriculum
Curriculum Development
Curricula of the Post-Republic
Period
Historical Analysis

Makale Geçmişi
Geliş: 09.04.2021
Düzeltilme: 05.05.2021
Kabul: 12.05.2021

ABSTRACT

This paper, based on a literature review, aims to discuss the main issues in the area of curriculum development in our country from the declaration of the Republic to the present day, the approaches that shaped curricula in the post-Republic period, and the implications for the field of Curriculum and Instruction considering past curriculum development studies. In the paper, findings are presented under two themes: major issues related to the curriculum development process in the post-Republic period and the main features of the curricula that left their mark on the past. The findings regarding the curriculum development process center on the participation of stakeholders in the curriculum development process, the development of curricula that can respond to the needs of rural areas, and the execution of curriculum development studies considering a model. On the other hand, the findings regarding the features of past curricula reveal that 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 2005, and 2017 curricula, developed in light of different approaches after the declaration of the Republic, constitute an important place in our curriculum development history. It is striking that there are various problems in past curriculum development studies, many of which are related to the curriculum development process. This paper that analyzes the developments in Turkey in the area of curriculum development with a critical perspective offers implications for current curriculum development studies and efforts.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>

Giriş

Tarihsel süreç içinde Platon'dan başlayarak eğitimle ilgilenen birçok önemli düşünürün eğitim programı hakkında görüşler ileri sürdüğü görülmektedir (Kliebard, 1968). Ancak Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanının bilimsel bir yaklaşımla temellerinin atılması 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. John Dewey'in 1902 yılında yazdığı "Çocuk ve Eğitim Programı" (The Child and the Curriculum) başlıklı kitabı, ilerlemeci eğitim felsefesinin alana ilk yansımaları olarak alanın kuramsal açıdan gelişimine öncülük etmiştir. Franklin Bobbitt tarafından sırasıyla 1918 ve 1924 yıllarında yazılan "Eğitim Programı" (The Curriculum) ve "Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi" (How to Make a Curriculum) başlıklı kitaplar ise içerik seçimi ve düzenlenmesine ilişkin olarak alanın gelişiminin temellerini oluşturmuştur. Bobbitt'in içerik odaklı eğitim programı yaklaşımı, Ralph Tyler'in 1949 yılında yazdığı "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" (Basic Principles of Curriculum and Instruction) kitabı ile daha sistematik hâle gelmiş ve Tyler etkisiyle alandaki tartışmalar eğitim programlarının toplum, öğrenci ve konu kaynakları çerçevesinde aşamalı olarak nasıl geliştirileceği konusuna odaklanmaya başlamıştır. Alanda başlangıçta daha çok eğitim programlarının içeriğine yoğunlaşan tartışmalar sonraki yıllarda program geliştirme süreci ve program kuramı konularına yönelmiştir (Klein, 1992). 1969 yılında Joseph Schwab'ın eğitim programları alanının kriz yaşadığını iddia ettiği çalışması ile EPÖ alanında kuramın ve kılgsalın (the practical) konumu yeniden ele alınmış ve bu sorgulamalar 1970'li yılların sonunda yeniden kavramsallaştırma akımının doğmasına yol açmıştır. Bu yeni akım, eğitim programını hâkim olan geleneksel anlayıştan farklı olarak politik ve düşünsel bir süreç olarak görmeye ve incelemeye başlamıştır (Pinar, 1978).

Türkiye'de ise EPÖ alanının gelişimine Selahattin Ertürk'ün ve Fatma Varış'ın çalışmaları öncülük etmiştir. Ertürk (2017), yetişek olarak isimlendirdiği eğitim programını "belli öğrencileri belli bir zaman süresinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" (s. 14) olarak tanımlarken, Fatma Varış'a (1996) göre, eğitim programı "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleridir" (s. 14). Ertürk'ün Hacettepe Üniversitesi'nde ve Varış'ın Ankara Üniversitesi'nde EPÖ Programı'nı kurması alanın bir eğitim ve bilim alanı olarak gelişiminin başlangıcı olmuştur. Bümen (2020), Türkiye'de EPÖ alanının Amerika Birleşik Devletleri'nde doktora eğitimlerini tamamlayan bu iki eğitimcinin etkisiyle daha çok Anglo-Amerikan geleneği içinde geliştiğini belirtmektedir.

Ülkemizde EPÖ programı ilk kez Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 1965 yılında lisans düzeyinde ve 1969 yılında lisansüstü düzeyde faaliyetlerine başlamıştır (Demirhan-İşcan ve Hazır-Bıkmaz, 2012). EPÖ Lisans Programı, YÖK ve Dünya Bankası tarafından 1994-1997 yıllarında yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında kapatılmıştır (Hazır-Bıkmaz, Aksoy,

Tatar ve Atak-Altınyüzük, 2013). Türkiye’de günümüzde EPÖ alanında lisansüstü düzeyde alan uzmanları yetiştirilmektedir.

Türkiye’de EPÖ alanında yürütülen çok sayıda araştırma olmasına karşın alanın kendisinin ve gelişiminin incelendiği çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Oysaki tarihsel çalışmalar alanın nereden nereye geldiğini görme ve günümüzde tekrarlayan tartışmaların tarihsel köklerini anlama fırsatı sunmaktadır (Kliebard, 1968). Eğitim programcılarının sadece kendi aralarında değil, alanın öncüleri ile diyalog içinde olmaları eğitim programı ile ilgili kalıtsal düşünme yollarını ortaya çıkarmaktadır (Bellack, 1969). Eğitim programları alanının tarihsel analizi aynı zamanda, toplumların okul aracılığı ile gelecek nesillere neleri aktarmayı önemli gördüklerini kavramamıza yardımcı olmaktadır (Garrett, 1994). Bunlara ek olarak, Garrett eğitim programlarının tarihi hakkında bilgi sahibi olan eğitimcilerin reform olarak sunulan yeni girişimler karşısında daha eleştirel bir yaklaşım sergileyebileceklerini savunmaktadır. Önemli bir husus olarak, yeni eğitim programlarının önceki bilgi ve deneyimler üzerine inşa edilmesi gerektiğine dikkat çeken Tanner (1982), program geliştirme sürecine tarihsel incelemeler yaparak başlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Tarihsel analizlerin alanın gelişimine sağladığı katkılar ve bu tür çalışmaların ulusal alanyazında eksik olması bu çalışmanın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Kavramsal Çerçeve

Türkiye’de EPÖ alanında geçmişten günümüze neler yaşanmıştır? Bu makalede bu soru program geliştirme bağlamında ele alınmakta ve Cumhuriyet’in ilanından günümüze program geliştirme alanında öne çıkan temel konular ve karşılaşılan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Makalenin program geliştirme çalışmalarının tarihi ile sınırlandırılmasının başlıca nedenleri, EPÖ alanının ilgilendiği konular içinde program geliştirme çalışmalarının önemli bir yer tutması ve Türk eğitim tarihinde gözlenen değişimlerin program geliştirme çalışmaları ile ilişkili olmasıdır. Bu makalede, alanyazın incelemesine dayalı olarak Cumhuriyet sonrası program geliştirme tarihimiz ile ilgili olarak edinilen bulgular, program geliştirme süreci ile ilgili gelişmeler ve iz bırakan eğitim programlarının temel özellikleri olmak üzere iki boyut altında tartışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, program geliştirme alanında günümüzde karşılaşılan sorunların çözümünü geçmişte aramak değildir. Bellack’ın (1969) “değişimin karmaşık yapısı” kavramını gözeterek bu makale, program geliştirme alanındaki değişimleri göstermeyi, bu değişimlerin ortaya koyduğu karmaşık sonuçları analiz etmeyi ve geçmişten bugüne yaşanan gelişmeler ışığında alanın geleceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. Christou’nun (2009) belirttiği gibi tarihsel analizler öncelikli olarak eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmanın da ülkemizde program geliştirme konusu ile ilgili tartışmalara eleştirel bir katkı sunması beklenmektedir.

Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Program Geliştirme Süreci ile İlgili Gelişmeler:

Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de program geliştirme çalışmaları merkezden yürütülmektedir. Ülke çapında eğitim programları ile ilgili çalışmaları yürüten Talim Terbiye Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde 1926 yılında kurulmuştur. Alanyazın incelemesi, Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimizde program geliştirme süreci ile ilgili yapılan tartışmaların şu üç konu etrafında toplandığını göstermektedir: (a) program geliştirme sürecine paydaş katılımının sağlanması, (b) kırsal bölgelerin ihtiyaçlarına cevap verebilen programların geliştirilmesi ve (c) bir model çerçevesinde program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi.

Paydaş katılımının sağlanması konusunda, Türkiye gibi merkezi eğitim sistemine sahip olan ülkelerde program geliştirme sürecinde aksamalar olduğu ve programlarla ilgili kararların çoğu zaman en üst noktada alındığı gözlenmektedir (Evin-Gencel, 2017). Cumhuriyet döneminde ülkemizde merkezîyetçi sistemin ortaya koyduğu sorunlar, eğitim politikalarına yön verebilecek geniş çaplı toplantılar ile bir ölçüde giderilmeye çalışılmıştır. Eğitim tarihimizde bu toplantılardan en dikkat çekici olanı, Kurtuluş Savaşı devam ederken 1921 yılında Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'dir. Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin oluşturulması yolunda önemli bir adım olarak görülen bu toplantının açılış konuşmasında Mustafa Kemal Atatürk, ulusun karakterine uygun bir eğitim programının oluşturulmasına yönelik çalışmalara başlanması gerektiğine işaret etmiştir (Binbaşıoğlu, 2014). Sonraki yıllarda, 1926 yılına kadar üç kez Heyet-i İlmiye ve ilki 1939 yılında ve sonuncusu 2014 yılında olmak üzere olmak üzere 19 kez Millî Eğitim Şûrası toplanmıştır (MEB, 2020a). Günümüzde MEB tarafından "askı süreci" olarak tanımlanan süreçte taslak programlar bir internet sayfası üzerinden kamuoyunun görüş ve önerilerine açılmaktadır. 2017 yılında gerçekleştirilen öğretim programı çalışmalarında askı sürecinde internet sayfası üzerinden 175.342 ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı e-posta adresine 8.850 görüş bildirildiği ve tüm görüşlerin 360 kişinin katıldığı bir çalıştayda değerlendirildiği bildirilmiştir (MEB, 2017a). Türkiye'de program geliştirme sürecinde gerek toplantılar aracılığıyla gerekse elektronik ortamda paydaş görüşlerinin alınması programa yönelik ihtiyaçların etkili şekilde belirlenmesine önemli katkılar sunabilir. Ancak paydaş görüşlerinin alınması kadar önemli bir diğer husus, bu görüşlerin nesnel bir şekilde değerlendirilerek programlarda gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir. Türkiye'de geçmiş program geliştirme çalışmalarında paydaşlardan toplanan görüşlerin nasıl analiz edilip değerlendirildiği ve paydaş görüşleri doğrultusunda programlarda ne tür düzenlemelerin yapıldığı konusunda yeterli bilgi maalesef paylaşılmamaktadır.

Ülkemizin program geliştirme tarihinde göze çarpan bir diğer husus, kırsal bölgelerin ihtiyaçlarına cevap verebilen programların geliştirilmesi konusudur. Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfusun önemli bir kısmının kırsal bölgelerde yaşıyor olması nedeniyle eğitimin ana

meselelerinden birisi köylerde okullaşma oranının artırılması olmuştur (Öksüz ve Köksal, 2018). Eğitim yoluyla köyü kalkındırma politikası doğrultusunda Cumhuriyet'in ilk yıllarında kırsal kesimin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak program geliştirme çalışmaları yürütüldüğü görülmektedir. Bu çerçevede, 1927 yılında üç yıllık Köy Okulu Programı, 1936 yılı üç yıllık Köy Okulu Program Taslağı, 1937 Eğitimli Köy Okulları Programı ve 1939 Beş Sınıflı Köy Okulları Projesi geliştirilmiştir (Çelenk, 2019). 1939 Yılı Köy Okulları Projesi kapsamında hazırlanan programı uygulayacak öğretmenleri yetiştirme düşüncesi özgün bir öğretmen yetiştirme modeli sunan Köy Enstitüleri'ni ortaya çıkarmıştır (Gözütok, 2003). Ancak 1948 Eğitim Programı ile köy okulları için ayrı program geliştirme uygulaması sonlandırılmış ve birleştirilmiş sınıf eğitimi genel program içerisinde yer almıştır (Çelenk, 2019). "Köy için en iyi öğretmen köyde yetişmiş öğretmendir." görüşünden yola çıkılarak ilerlemeci eğitim felsefesi ışığında işbaşında öğretime dayalı olarak köy öğretmeni yetiştiren Köy Enstitüleri de 1954 yılında kapatılmıştır (Aktan, 2018). Çelenk (2019), günümüzde kırsalda yaşayan nüfus azalmış olsa da kırsal kesimin koşullarına uygun program geliştirme çalışmalarının yürütülmesinin ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Merkezî eğitim programlarının bölgesel ihtiyaçlara ne kadar iyi cevap verebildiği, programlarda bölgesel farklılıkların nasıl ele alınması gerektiği ve tek tip öğretmen yetiştirme programlarında ne kadar iyi öğretmen yetiştirebildiği Türkiye'de program geliştirme alanında üzerinde çalışılmaya ihtiyaç duyulan konular olmaya devam etmektedir.

EPÖ alanını meşgul eden temel konulardan biri, eğitim programlarının geliştirilmesinde takip edilecek yaklaşımların belirlenmesi olmuş ve bu kapsamda çeşitli program geliştirme modelleri gündeme gelmiştir. Ülkemizde de ders programları ile ilgili olarak Cumhuriyet sonrasında tartışılan önemli konulardan biri, bir model çerçevesinde program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi konusu olmuştur (Yıldırım, 1994). Varış (1969), Türkiye'de eğitim programlarının "parça bohçası" anlayışı ile geliştirildiğine ve bu nedenle eğitim programlarında bir bütünlük sağlanamadığına dikkat çekmektedir. Örneğin, Türkiye'de 1980 yılındaki askeri darbe sonrasında ve 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile önemli program değişiklikleri yapılmıştır. Ancak bu program değişiklikleri sistemli bir şekilde değil birbirinden kopuk olarak ders özelinde parça parça gerçekleştirilmiştir (Altunya, 2019). Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının daha sistematik bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla 1983 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin program modeli ve programların hazırlanışında göz önünde bulundurulacak esaslar" başlıklı bir karar yayımlanmıştır (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1983). Eğitim tarihimizde oldukça önemli bir yere sahip olan bu kararda, genel hususlar ve derse ilişkin hususlar kapsamında eğitim programlarında yer verilmesi gereken bölümler açıkça tanımlanmış ve program geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler belirtilmiştir. Bu kararda program geliştirme çalışmalarına yön

vermek üzere bir program geliştirme modeli sunulması önemli bir çaba olarak değerlendirilmektedir. Bu modelin birçok yönüyle güçlü özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, önerilen modelde program geliştirme komisyonlarında program geliştirme uzmanlarına yer verilmesi, program geliştirmenin Türkiye’de bir uzmanlık alanı olarak tanınması olarak yorumlanabilir. Modelde, öğretmenlere program geliştirme grupları içinde yer verilmesi ise öğretmenlerin bu sürece katkısının göz önüne alındığını göstermektedir. Ayrıca, program değerlendirme aşamasının modele eklenmesi, program geliştirmede bilimsel bir yaklaşımla veriye dayalı karar alma anlayışının benimsendiğini ortaya koymaktadır. Ancak Demirel (1992) az rastlanan MEB-Üniversite iş birliğinin bir ürünü olan bu modele dayalı olarak Türkiye’de az sayıda program geliştirildiğini ve 1990’lı yılların başında oluşturulan program geliştirme komisyonlarında bu modelin göz ardı edildiğini belirtmiştir. Bir modele ve belirlenmiş ilkelere göre program geliştirme yaklaşımının rafa kaldırılması program geliştirme sürecinde bir geriye gidiş olarak değerlendirilebilir. Demirel’in (1992) vurguladığı gibi program geliştirme sürecinde takip edilmesi gereken model ve ilkeler konusunda Türkiye’de çalışma yapılmalıdır.

Cumhuriyet Döneminde Geliştirilen ve İz Bırakan Eğitim Programları:

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte eğitime yön vermek üzere ülkemizde program geliştirme çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Genel olarak 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile din eğitimi ağırlıklı programlar yerini laik dünya görüşüne göre düzenlenen programlara bırakmıştır (Aslan, 2010). Cumhuriyet’in ilk yıllarında öncelikli olarak halkın eğitim düzeyini temel eğitim seviyesine yükseltmek amacıyla ilkokul programlarının geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Türkiye’de özellikle 1924-1953 yılları arasında ilkokul programlarının geliştirilmesine ağırlık verilirken (Gürol ve Bavlı, 2015), 1953-1954 yıllarında ortaöğretimde program geliştirme çalışmaları önem kazanmıştır (Demirel, 1992).

Cumhuriyet döneminde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995 ve 2005 yıllarında geliştirilen eğitim programlarının iz bırakan programlar olduğu ve çeşitli özellikleri ile program geliştirme tarihinde önemli bir konum elde ettiği görülmektedir. Ülkemizde 2005 yılından sonra en kapsamlı program çalışması 2017 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu programlar, farklı dönemlerdeki eğitim programı anlayışımıza, eğitim-öğretim yaklaşımımıza ve ülkemizde eğitim alanında sağlanan gelişmeler ile karşılaşılan sorunlara ayna tutmaktadır.

Cumhuriyet döneminin ilk eğitim programı 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı’dır. Osmanlı Devleti’nin din ağırlıklı eğitim anlayışından Türkiye Cumhuriyeti’nin bilim temelli eğitim anlayışına geçişi sağlayan bu programda, bireylerin cumhuriyet değerlerini benimsemelerine ve gerçek hayatta karşılaşılan problemlere hazırlanmalarına yönelik dersler ve konular belirlenmiş ancak bu derslerin amaçları ayrı ayrı belirtilmemiştir (Aslan, 2011). 1926 Eğitim Programı’nda 1924

Programı'nın aksayan yönlerinden birisi olan dersler arasındaki kopukluk bir ölçüde giderilmeye çalışılmış ve konuların ilişkilendirilmesini sağlayan geniş tabanlı program tasarımı ile hayat bilgisi dersi ilk defa programa eklenmiştir (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). Osmanlı Devleti'nde egemen olan geleneksel eğitim anlayışının bir uzantısı olarak görülen 1924 Programı'nda konu merkezli bir anlayış benimsenirken iki yıl sonra uygulamaya konulan 1926 Eğitim Programı'nda daha çok ilerlemeci eğitim felsefesi vurgulanmıştır (Aktan, 2018). 1936 programının dikkat çekici özellikleri arasında program geliştirme sürecinde dönemin tek partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi programındaki ilkelere bağlılığın ön plana çıkarılması, birinci ve ikinci kademe dersleri arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi (Aktan, 2018) ve eğitim-öğretim ilkelerinin önceki programlardan farklı olarak ilk defa programda açık bir şekilde maddeler hâlinde listelenmesi (Arslan, 2000) yer almaktadır. Cumhuriyet'in ilk on yılında programlarda öne çıkan temel unsurlardan birisi yurttaşlık eğitimi olmuş ve millî kültürü daha iyi vurgulamak amacıyla Türkçe, Türkiye tarihi ve coğrafyası, yurt bilgisi gibi derslerin yabancı okullarda zorunlu olarak Türk öğretmenler tarafından okutulması uygulaması başlamıştır (Coşgun-Kandal, 2019).

1948 Eğitim Programı, yatay-dikey düzenleme ile ardışıklık, kapsam ve bütünleşme gibi bazı modern program geliştirme ilkeleri gözetilerek hazırlanmıştır (Aktan, 2018). 1948 programında hedef kavramı yerine amaç kavramı kullanılmış, programa "Millî Eğitimin Amaçları" bölümü ile başlanmış ve 1936 Programı'ndaki eğitim-öğretim ilkeleri yeniden düzenlenmiştir (Altunya, 2019). Amaçlar; toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat olmak üzere dört başlık altında ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir (Arslan, 2000). Teknik yönleri ile gelişmiş bir program olarak görülse de bilgi öğretimini esas alan bu programda konu ve ünite sayısının fazlaşması (Korkmaz, 2017) ve zihni öğretim anlayışının benimsenmesi nedeniyle duyuşsal ve devinsel kazanımların ihmal edilmesi bir eleştiri konusu olmuştur (Arslan, 2000).

Eğitim tarihimizde masa başında geliştirilerek denenmeden uygulanan programlar olmuştur (Altunya, 2019). Ancak iyi örneklerle de rastlamak mümkündür; 1968 Programı. 1953 yılında toplanan V. Millî Eğitim Şûrası'nda programların yaygınlaştırılmadan önce denenerak geliştirilmesi tavsiye kararı alınmış (MEB, 2020b) ve bu karar 1968 Eğitim Programı geliştirilirken uygulanmıştır (Demirel, 1992). 1968 İlkokul Programı eğitim tarihimizde en uzun süre denenerak uygulamaya konulan program olması yönüyle dikkat çekmektedir. 1962 yılında hazırlanan ön program taslağı için köy, kasaba ve şehir ilkokullarında başlayan deneme çalışmaları 1968-1969 öğretim yılına kadar beş yıl süreyle devam etmiştir (Korkmaz, 2017). 1968 Programı'nda küme çalışmaları vurgulanmış ve programa çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili açıklamalar bölümü eklenmiştir (Altunya, 2019). Önceki programlarda 1., 2. ve 3. sınıflar için benimsenin toplu öğretim anlayışı bu programda 4. ve 5. sınıflar için de uygulanmış ve bu kapsamda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri yerine sosyal bilgiler

dersi ve tabiat bilgisi ve tarım dersleri yerine fen ve tabiat bilgileri dersi programa eklenmiştir. Önemli bir özellik olarak 1968 Eğitim Programı'nda davranışçı kuramın izlerine rastlanmaktadır (Aktan, 2018). Örneğin fen eğitimi bağlamında, Dindar ve Taneri (2011), 1968 Fen ve Tabiat Bilgisi Programı'nda düşünme, araştırma ve uygulamadan daha çok bilmenin önemsendiğini ve ezbere yol açan bu öğretmen merkezli programın, çocukların derse aktif katılımını sağlama konusunda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Korkmaz (2017), 1960'lı yıllarda Bloom taksonomisinin Amerika'da kullanılmaya başlamasının ve Türkiye'den Amerika'ya giden 25 öğretmenin bu programın geliştirilmesinde aktif rol oynamasının 1968 Programı'nın yapısını farklılaştırdığına dikkat çekmektedir.

1968 Programı üzerinde önemli etkileri olan davranışçı yaklaşımın takip eden yıllarda da Türk Eğitim Sistemi'ni öğretmen merkezli eğitim anlayışı ile etkilemeye devam ettiği görülmektedir. Bu öğretmen merkezli eğitim anlayışı 1980'li yıllarda özellikle mesleki eğitim derslerinin programlarını geliştirme çalışmalarına damgasını vurmuş, bu derslerin yanı sıra genel eğitim derslerinin programlarının geliştirilmesinde de etkili olmuştur (Yıldırım, 1994). 1994-1997 yılları arasında Dünya Bankası'ndan alınan krediyle yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında MEB'e bağlı oluşturulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) altında yer alan Program Şubesi organizasyonunda geliştirilen öğrenci merkezli ve aktif eğitim odaklı ders programları, program geliştirmede davranışçı yaklaşımdan uzaklaşmanın ilk adımlarını oluşturmuştur. 2000'li yılların ilk yarısında EARGED kapatılmış ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tekrar program geliştirmede tek yetkili kurum hâline gelmiştir.

2004 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinin de etkisiyle gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında davranışçı yaklaşımdan tamamıyla uzaklaşarak oluşturmacı felsefeye dayalı ilkeler ve süreçler ışığında derslerin programlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır (Gürol ve Bavlı, 2015). MEB tarafından "yeniden yapılanma" olarak tanımlanan bu süreçte ortaya çıkan eğitim programlarında amaçlar "kazanım" olarak ifade edilmiş, öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiş, aktif öğrenme ön plana çıkarılmış, otantik değerlendirme önemsenmiş ve konular tematik bir anlayışla ele alınmıştır (Orakcı, Durnalı ve Özkan, 2018). 2004 ve 2005 yıllarında gerçekleşen program geliştirme çalışmalarında eğitim programlarının özelliklerinden daha çok program geliştirme süreci tartışma konusu olmuştur. Akşit (2007) programların yeterince tartışılmadan, ana aktörlerin görüşü alınmadan (örneğin; öğretmenler, eğitim fakülteleri, aileler, sivil toplum örgütleri) ve gerekli hizmet içi eğitim ve uygulama desteği verilmeden hızlıca geliştirilmesini ve uygulanmasını önemli bir sorun olarak tespit etmiştir. O yıllarda eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan 25 profesör, yeni geliştirilen programları değerlendirmek üzere toplandıkları bir çalıştayın sonucu yayımladıkları ortak bildiriye, programların hazırlanmasında program

geliştirme ilkeleri ve süreci açısından şu temel sorunlara dikkat çekmişlerdir: program geliştirme sürecinde ülkenin gereksinimlerinin göz ardı edilmiş olması, önceki program geliştirme çalışmalarına ait araştırma sonuçlarının dikkate alınmaması, önceki programların değerlendirilmesi yapılmadan programların geliştirilmesi, programların tek bir yaklaşıma dayandırılması, farklı ülkelerin programlarının toplumsal gerçekler gözetenmeden uyarlanması, kapsamlı deneme uygulamalarının yapılmaması, öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmemesi ve uzmanlarla tartışılmadan programların kısa sürede geliştirilmiş olması (Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu Bildirisi, 2005).

Ülkemizde 2005 yılından sonra en kapsamlı program çalışması 2017 yılında gerçekleştirilmiştir. MEB bu program yenileme çalışmasını “güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik” olarak duyurmuştur (MEB, 2017a). 2017 program çalışmaları kapsamında ilkökul ve ortaokul kademesinde 17, genel lise kademesinde 24 ve imam hatip ortaokulu ile imam hatip lisesi kademesinde 10 olmak üzere toplam 51 öğretim programı yenilenmiştir. Avrupa Yeterlik Çerçevesi, Türkiye Yeterlik Çerçevesi ve 21. yy. becerileri programları etkileyen önemli kaynaklar olarak belirtilmiştir. MEB (2017b), önceki programlarda akademik bilgi yoğunluğunun fazla olduğunu belirterek programlarda öğretimin, eğitimin önüne geçmesini aksayan bir yön olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda 2017 yılında yenilenen programlarda temel yeterlik ve beceri eğitimi ile değerler eğitimine daha çok önem verildiği göze çarpmaktadır. Tüm programlara dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere on kök değer ile anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim-teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma-girişimcilik algısı, sosyal-kamusal yeterlikler ve kültürel farklılık-ifade olmak üzere dokuz yeterlik alanı eklenmiştir. MEB’in bu programları duyururken eğitim programlarına ilişkin sınırlı bir anlayışı yansıtan “müdfat” kavramını kullanması, öğretim programlarının dayandığı modelin belirsiz olması, program çalışmalarına katılan kişilerin yeterliklerinin kamuoyu ile paylaşılmaması ve becerilerin derslerle nasıl ilişkilendirildiğinin açık olmaması eleştiri konusu olmuştur (Eğitim Reformu Girişimi, 2017). Kalaycı ve Baysal (2020), 2017 ve 2018 yıllarında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nı 2005 Programı’na kıyasla öğretmene kılavuzluk etme konusunda yetersiz bulmuşlardır. Bazı çalışmalar (örneğin; Çoban ve Akşit, 2018; Kalaycı ve Yıldırım, 2020) 2017 yılındaki yenilikler ile programlardaki kazanım sayısının azaldığını ortaya koyarken mevcut programlarda Atatürkçülük ile ilgili kazanımların sayısının azaldığına dikkat çekmektedirler. Yukarıda özetlenen ve tartışılan Cumhuriyet sonrası dönemde ülkemizde iz bırakan eğitim programlarının temel özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmaları

<i>Program</i>	<i>Özellikler</i>
1924 İlk Mektepler Müfredat Programı	<ul style="list-style-type: none"> Cumhuriyet değerlerinin benimsetilmesi Gerçek hayat problemlerine hazırlama Konu ve öğretmen merkezli eğitim anlayışı
1926 İlk Mektep Müfredatı	<ul style="list-style-type: none"> Konuların ilişkilendirilmesi Geniş tabanlı program tasarımı ile Hayat Bilgisi dersinin programa eklenmesi İlerlemeci eğitim anlayışının etkisi
1936 Eğitim Programı	<ul style="list-style-type: none"> Parti programına bağlılığa odaklanması Birinci ve ikinci kademe derslerinin ilişkilendirilmesi Eğitim ve öğretim ilkelerinin ilk defa açık bir şekilde belirtilmesi
1948 Eğitim Programı	<ul style="list-style-type: none"> Bazı modern program geliştirme ilkelerinin gözetilmesi Hedef yerine amaç kavramının kullanılması Programa milli eğitimin amaçları ile başlanması Toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat olmak üzere dört başlık altında amaçların belirlenmesi Bilgi odaklı anlayışla programda konu ve ünite sayısının fazlalaştırılması Köy okulları için ayrı program geliştirmeye son verilmesi
1968 Eğitim Programı	<ul style="list-style-type: none"> Programın beş yıl denenerek uygulamaya konulması Küme çalışmalarının vurgulanması Toplu ders anlayışının 4. ve 5. sınıf programında uygulanmaya başlanması Davranışçı kuramın etkileri
1980'li ve 1990'lı Yıllarda Eğitim Programları	<ul style="list-style-type: none"> Davranışçı anlayışın 1980'li yıllarda geliştirilen programlar üzerindeki etkisi 1980 askeri darbesi sonrası milli kültür odaklı program değişikliklerinin yapılması 1983 yılında üniversiteler ve Talim Terbiye Kurulu iş birliği ile program modeli önerisi sunulması 1990'lı yılların ortasında program geliştirmede davranışçılıktan uzaklaşılması ve öğrenci merkezli aktif eğitim odaklı programların geliştirilmesi 1997 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmesi ile program değişiklikleri yapılması
2005 Eğitim Programları	<ul style="list-style-type: none"> Oluşturmacı eğitime bağlı programların geliştirilmesi Amaçların kazanım olarak ifade edilmesi Alternatif değerlendirme anlayışının vurgulanması Konuların tematik anlayışla ele alınması Program geliştirme sürecine yönelik alternatif görüşler sunulması ve eleştiriler getirilmesi
2017 Eğitim Programları	<ul style="list-style-type: none"> Askı sürecinde paydaş görüşlerinin toplanması Eğitim programı yerine müfredat kavramının kullanılması Programlara temel beceri ve yeterlik alanlarının ve kök değerlerin eklenmesi Kazanımların sayısının azaltılması Programlar üzerinde yeterli değerlendirme yapılmaması ve görüşlerin dikkate alınmaması eleştirileri

Tartışma

Bu makalede, Kliebard'ın (1968) önerisi doğrultusunda tarihsel bir analiz ile Türkiye'de EPÖ alanının öz-bilinç kazanmasına katkı sunmak amacıyla, Cumhuriyet döneminde program geliştirme alanında yaşanan gelişmeler ile karşılaşılan sorunlar alanyazın incelemesine dayalı olarak ele

alınmaktadır. Makalede program geliştirme çalışmalarının tarihi ile ilgili bulgular, program geliştirme süreci ile ilgili ana gelişmeler ve iz bırakan eğitim programlarının özellikleri olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Bulgular, Cumhuriyet sonrası eğitim süreçleri üzerinde önemli etkileri olan çeşitli program geliştirme çalışmaları (1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, 2005, 2017) gerçekleştirildiğini göstermektedir. Genel olarak Cumhuriyet döneminin ilk programları (1924, 1926, 1936) Cumhuriyet'in hedeflediği yeni toplumsal düzenin ve değerlerin inşasında önemli bir rol üstlenmiş olsalar da bu programların teknik olarak ideal bir eğitim programının özelliklerini taşıdıklarını söylemek mümkün değildir. Bu durumun, eğitim programı kavramının Türkiye'de ilk olarak "müfredat" olarak kavramsallaştırılmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Eğitim programlarını bir ders ve konu listesi olarak sınırlandıran müfredat anlayışı Türkiye'de program geliştirme alanında uzun bir süre egemen olmuştur (Varış, 1989). Ülkemizde ancak 1950'li yıllardan sonra "müfredat" kavramı yerini "eğitim programı" kavramına bırakmıştır (Demirel, 1992; Gözütok, 2003). Bu anlayış değişikliğinin 1948 eğitim programı ile başladığı ve program geliştirme alanında müfredat anlayışının terk edilmesi ile daha gelişmiş bir yapıya sahip olan eğitim programlarının geliştirildiği söylenebilir. Ancak 2017 program yenileme çalışmalarında MEB belgelerinde eğitim programı yerine yeniden müfredat kavramının kullanılması EPÖ alanında yetişmiş çok sayıda uzmanın görüşlerinin ve çalışmalarının dikkate alınmadığını düşündürmektedir.

Cumhuriyet döneminde ülkemizde kapsamlı program geliştirme çalışmalarının yürütülmüş olması, Türkiye'nin önemli bir program geliştirme deneyimine sahip olduğunu göstermektedir. Tanner'ın (1982) değindiği üzere program geliştirme sürecinin birikimli bir süreç olduğu gözetilerek günümüzdeki program geliştirme çalışmalarının geçmiş program geliştirme çalışmalarının üzerine inşa edilmesi vazgeçilmez temel bir ilkedir. Önceki program geliştirme deneyimlerinin öğretici olabilmesi için bazı araştırmacıların önerdiği gibi (örneğin; Christou, 2009; Garrett, 1994), geçmişten bugüne geliştirilen programlar, kullanılan yaklaşımlar ve bunların eğitimsel ve sosyal sonuçları hakkında eleştirel analizler ve değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu çalışmadaki bulgular göz önüne alındığında, MEB ile EPÖ Programları'nın özellikle program geliştirme sürecinde paydaş görüşlerinin alınması ve kullanımı, merkezi eğitim programlarının farklı ihtiyaçlara cevap verebilirliği ile program geliştirme çalışmalarında başvurulacak yaklaşım, model ve ilkeler konularını birlikte tartışmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bulgular, Türkiye'de tarihsel süreçte öğretim programları geliştirilirken bazı önemli program geliştirme ilkelerinin ihmal edildiğine işaret etmektedir. Önceki programlarla ilgili alanyazında değinilen başlıca sorunlar; dersler arasındaki, dersler ile gerçek yaşam arasındaki ve belirlenen değer ve yeterlikler ile program arasındaki kopukluk, yüklü program içeriği, önemli kazanımların programdan çıkartılması, programların öğretmenlere kılavuzluk edememesi, masa başında geliştirilen

programların denenmeden uygulanması, program değerlendirmesi yapılmaması ve paydaş görüşü alınmaması veya alınan görüşlerin değerlendirilmemesi olarak tespit edilmiştir. Günümüzde program geliştirme çalışmaları yürütülürken öncelikle geçmişteki bu hatalardan kaçınılması hedeflenmelidir. Ertürk (2017), eğitimi “*kasıtlı olarak değişme meydana getirme süreci*” (s. 13) olarak tanımlarken istenilen insanı yetiştirmek için çevre şartları kontrol altına alınarak eğitimin planlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Ertürk’e göre eğitimin gelişmesi etkili planlanma ile mümkündür; bunun yolu da “*yetişenin*” yani eğitim programının etkili bir şekilde geliştirilmesidir. Etkili programlar ancak bilimsel bir temelle gerçekleştirilen program çalışmaları ile geliştirilebilir.

Ülkemizde bilimsel bir yaklaşımla daha nitelikli öğretim programlarının geliştirilmesi, EPÖ Programları’nın program geliştirmeye yönelik uzmanlığının uygulamaya yansımaya bağlıdır. Son yıllarda MEB bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten bazı komisyonlarda bir program geliştirme uzmanının bulunmaması (Demirel, 2017), program geliştirme süreci için önemli bir sorun olarak görülmektedir. Ser, Gündoğdu ve Akar-Vural (2018) benzer şekilde EPÖ Programları’nın program geliştirme çalışmalarına yön verme işlevini yerine getirmekte yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Tarihsel süreçte zaman zaman izlerine rastlanan MEB ile EPÖ Programları arasındaki iş birliğinin günümüzde iyileştirilmesine ve MEB’in program geliştirme çalışmalarında EPÖ Programları’nın uzmanlığından daha yüksek düzeyde ve etkili şekilde yararlanmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmalıdır. Bümen’in (2020) belirttiği gibi toplumsal kutuplaşma program geliştirme uzmanlarının özgür şekilde çalışmalarına bazı durumlarda engel oluştursa da EPÖ alanının ortaya koyduğu uzmanlık MEB’in program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. EPÖ Programları’nın MEB’in öğretim programı geliştirme çalışmaları karşısında sessiz ve pasif kalmaları ile uygulama üzerinde hiçbir etkisinin olmaması, Schwab’ı (1969) haklı çıkararak EPÖ alanı açısından ciddi bir kriz anlamına gelebilir. En azından toplumsal bir hizmet olarak Türkiye’de giderek artan sayıda üniversitede yer alan EPÖ Programları, Türkiye’de eğitim programı çalışmalarına yönelik toplumsal farkındalığın gelişimini desteklemek üzere MEB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmaya ve bilimsel değerlendirmelerini sunmaya devam etmelidir. 2009 yılında kurulan Eğitim Programları ve Öğretim Derneği’nin gerek EPÖ Programları arasında gerekse EPÖ Programları ile MEB arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Geçmişten bugüne geliştirilen öğretim programlarının özellikleri tarihsel süreçteki eğitim anlayışımızı anlamak açısından da önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Eğitim anlayışımıza ilişkin ilgi çekici gelişmelerden biri, 2005 yılında eğitim camiasına ve topluma bir yenilik olarak sunulan ilerlemeci eğitim felsefesinin ve öğrenci merkezli eğitimin izlerine eğitim tarihimizde daha önceki yıllarda (1926 Eğitim Programı, Köy Enstitüleri Eğitim Programı, 1995 Programları) zaten yer verilmiş

olmasıdır. Garrett'in (1994) önerisi doğrultusunda bu tarihsel bilgiye sahip eğitimciler olarak şüpheli bir tavır sergileyerek şu iki sorunun sorulması gerektiği düşünülmektedir: Geçmişte eğitim sistemimize bir ölçüde yön veren ilerlemeci eğitim felsefesinden neden vazgeçilerek davranışçı eğitim yaklaşımına geçilmiştir? İlerlemeci eğitim felsefesinden sonra uzun yıllar benimsenen davranışçı yaklaşım neden terk edilerek yeniden ilerlemeci eğitim felsefesi benimsenmiştir? Bu sorulara bugüne kadar program geliştirme sürecini yürüten Talim ve Terbiye Kurulunun tatmin edici cevaplar vermesi önemlidir. Zira eğitim tarihimizde eğitim programlarının felsefesi ile ilgili yaşanan değişimler bilimsel olarak tespit edilmiş gereksinimlerden çok "aktarma" (Ertürk, 1988) anlayışı ile açıklanabilir. Oysaki Türkiye'de 1921 yılında benimsenen ulusal eğitim programı oluşturma hedefi (Binbaşıoğlu, 2014), toplumun karakterine uygun Türk Eğitim Felsefesi'nin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Ertürk'e (1988) göre kendi felsefemizi oluşturmamız kopyacılık, tutuculuk, hızlı değişme isteği, eskiye dönme isteği ve süreklencilik gibi engelleri aşip iş birliğine yönelme ve bilime ağırlık verilmesi ile mümkün olabilir.

Eğitim felsefesinin dışında geçmişteki öğretim programlarının dikkat çekici diğer bazı özellikleri; cumhuriyet değerlerinin kazandırılması, yurttaşlık bilinci oluşturulmaya çalışılması, toplumsal hayata hazırlama, ekonomik kalkınmaya yönelik derslerin programa eklenmesi, kırsal bölgeler için ayrı programların uygulanması ve değerler eğitimi olarak tespit edilmiştir. 2017'de gerçekleşen program değişikliklerinden sonra günümüz eğitim programlarında öğrencilere millî ve manevi değerler ile 21. yy. yeterliklerinin kazandırılmasının önem kazandığı görülmektedir. Bu özellikler, eğitim tarihimizde eğitim programları ile ilgili kararların öncelikli olarak toplumsal ihtiyaçların politik bir bakış açısıyla belirlenmesi ile şekillendiğini göstermektedir. Program geliştirme çalışmalarında toplumsal ihtiyaçların gözetilmesi hiç şüphesiz gereklidir. Ancak Türkiye'de eğitim programı çalışmalarında toplumsal ihtiyaç ve beklentilerin nasıl ve ne kadar iyi belirlendiği ve eğitim programlarında öne çıkan toplumsal ihtiyaçlar arasında bireysel ihtiyaçlara ve isteklere nasıl ve ne kadar iyi cevap verilebildiği kapsamlı şekilde araştırılmalıdır. Eğitim tarihimizde rastladığımız gibi eğitim programlarında parti ideolojilerinin toplumsal ihtiyaç olarak benimsenebileceği ve böyle bir durumda eğitim programlarının toplumun gerçek ihtiyaçları yerine egemen partinin beklentilerine karşılık veren bir araca dönüştüğü gözden kaçırılmamalıdır. Eğitim programları parti politikalarını değil, Varış'ın (1996) belirttiği üzere millî eğitim politikalarını uygulamaya geçirmelidir. Bümen ve Aktan (2014) bu bağlamda ülkemizde, eğitim programlarının politik yönünün örtük kalmaması için, EPÖ alanında yeniden kavramsallaştırma yaklaşımı çerçevesinde çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. İdeoloji, toplum, azınlıklar, cinsiyetçilik ve çok kültürlülük konuları ile ilgili dersler yönünden yurt dışındaki programlara kıyasla sınırlı bulunan Türkiye'deki EPÖ Programları'na (Demirhan-İşcan ve Hazır-Bıkmaz, 2012) yeniden kavramsallaştırma akımı ile ilgili derslerin

eklenmesi, ülkemizde bu anlayış ile araştırmalar yapabilecek uzmanların yetiştirilmesine katkı sunabilir.

Sonuç

Sonuç olarak Türkiye’de Cumhuriyet sonrası dönemde eğitim, toplumsal gelişimin ve eğitim programları da eğitim sistemini iyileştirmenin bir anahtarı olarak görülmüştür. Her bir program geliştirme çalışması eğitim çıktılarına geliştirme çabası olsa da eğitim tarihimizde program geliştirme sürecinde ve geliştirilen programlarda aksayan yönler olduğu açıktır. Bir gelişim göstergesi olarak mevcut programların geçmiş programlardan daha iyi olması beklenirken, program geliştirme alanında devam eden sorunlar nedeniyle ülkemizde eğitim sistemini iyileştirmesi beklenen eğitim programlarının kendisi iyileştirilmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Program geliştirmenin birikimli bir süreç olduğu gözetilerek Türkiye’de yap-boz ya da deneme-yanılma anlayışı yerine süreklilik arz eden bir anlayışla bir önceki programın kaldığı yerden program geliştirme çalışmalarına yön verilmelidir. Geçmiş program geliştirme çalışmaları ile ilgili tespit edilen sorunları günümüzde önlemek için program geliştirme çalışmaları bilimsel bir yaklaşım benimsenerek modern program geliştirme ilkelerine göre yürütülmelidir. Önceki deneyimlere dayalı olarak özellikle paydaş görüşleri gözetilerek toplumsal ihtiyaçların doğru şekilde belirlenmesi ile yetiştirilmek istenen insan modeline ve kültüre uygun eğitim felsefesine karar verilmesinin program geliştirme çalışmaları için kritik önem taşıdığı ileri sürülebilir. Nitelikli programların geliştirilebilmesi için her şeyden önce program geliştirme konusunu bilimsel bir yaklaşımla ele alan EPÖ Programları’nın bu çalışmalara seyirci kalmaması ve/veya seyirci bırakılmaması gerekli görülmektedir. EPÖ Programları’nın program geliştirme çalışmalarında üstlenmesi gereken rol ve bu rolü nasıl yerine getirebileceğine ilişkin çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu tarihsel analiz EPÖ alanında önemli bir yer tutan program geliştirme çalışmaları ile sınırlı tutulmuştur. EPÖ alanının gelişimi için bu tür tarihsel analizler yapılmaya devam edilmelidir. Tarihsel araştırmalar alanında özellikle bir eğitim ve bilim alanı olarak Türkiye’de EPÖ Programları’nın geçmişten günümüze gelişimi ve sorunları üzerine araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaklar

- Aktan, S. (2018). *Curriculum studies in Turkey: A historical perspective*. New York: Palgrave Macmillan.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27, 129-137. doi: [10.1016/j.ijedudev.2006.07.011](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011)
- Altunya, N. (2019). İlkokul programlarımıza toplu bir bakış (1911-2002). B. Aslan & F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e armağan içinde* (s. 147-193). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Arslan, M. (2000). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri*. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/146/aslan.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/663> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1616/1453> sayfasından erişilmiştir.
- Bellack, A. A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 39(3), 283-292. doi: [10.3102/00346543039003283](https://doi.org/10.3102/00346543039003283)
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye'de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776. doi: [10.37217/tebd.757483](https://doi.org/10.37217/tebd.757483)
- Bümen, N. & Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1123-1144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209908> sayfasından erişilmiştir.
- Christou, T. (2009). Gone but not forgotten: The decline of history as an educational foundation. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 569-583. doi: [10.1080/00220270902875197](https://doi.org/10.1080/00220270902875197)
- Coşgun-Kandal, S. (2019). Atatürk Dönemi'nde yurttaşlık dersleri: tarihsel süreç, ders kitapları ve programlar. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 34(2), 387-412. doi: [10.18513/egetid.661563](https://doi.org/10.18513/egetid.661563)
- Çelenk, S. (2019). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında köy okullarına yönelik düzenlemeler. *İlköğretim Online*, 18(4), 1823-1836. doi: [10.17051/ilkonline.2019.639339](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639339)
- Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. doi: [10.7596/taksad.v7i1.1395](https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395)
- Demirhan-İşcan, C. & Hazır-Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 107-138. doi: [10.1501/Egifak_0000001238](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001238)

- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dindar, H. & Taneri, A. (2011). MEB’in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817438> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi (2005). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91064> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2017). Öğretim Programları Arka Plan Raporu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-22. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1483-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Evin-Gencil, İ. (2017). Program geliştirme ve değerlendirme sürecinde sorunlar. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 540-554). Ankara: Pegem Akademi.
- Garrett, A. W. (1994). *What is curriculum history and why is it important?* Annual Meeting of the American Educational Studies Association’da sunulmuş bildiri, Chapel Hill, NC, November 1994. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383584.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm sayfasından erişilmiştir.
- Gürol, M. & Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları* içinde (s. 351-367). Ankara: Nobel.
- Hazır-Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Atak-Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1627/596> sayfasından erişilmiştir.

- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. doi: [10.32709/akusosbil.544022](https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022)
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. doi: [10.24315/tred.580427](https://doi.org/10.24315/tred.580427)
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197. doi: [10.1080/00405849209543542](https://doi.org/10.1080/00405849209543542)
- Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. P. W. F. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* içinde (s. 69-84). New York: Teachers College Press.
- Korkmaz, İ. (2017). Cumhuriyetten günümüze Türkiye’de program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 540-554). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2017a). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017b). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020a). *V. Milli Eğitim Şurası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020b). *Geçmişten günümüze Millî Eğitim Şûraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (1983). *Talim ve terbiye kurul kararları*. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/47-1983> sayfasından erişilmiştir.
- Orakcı, Ş., Durnalı, M. & Özkan, O. (2018). Curriculum reforms in Turkey. O. Karnaukhova, A. Udovikina & B. Christiansen (Ed.), *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia* içinde (s. 225-251). USA: IGI Global.
- Öksüz, H. & Köksal, Ü. (2018). Amerikan belgeleri ışığı altında cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de eğitim. *Gazi Akademik Bakış*, 11(23), 317-351. doi: [10.19060/gav.504405](https://doi.org/10.19060/gav.504405)
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi: [10.1080/0022027780100303](https://doi.org/10.1080/0022027780100303)
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. doi: [10.1080/00220272.2013.809152](https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152)

- Sert, M., Gündoğdu, K. & Akar-Vural, E. (2018, Ekim). *Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
- Tanner, L. N. (1982). Curriculum history as usable knowledge. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 405-411. doi: [10.1080/03626784.1982.11075855](https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075855)
- Tuğluoğlu, F. & Tunç, T. (2010). 1926 İlköğretim müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/676433> sayfasından erişilmiştir.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Varış, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32. doi: [10.1501/Egifak_0000000256](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000256)
- Varış, F. (1989). Millî eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6. doi: [10.1501/Egifak_0000000873](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000873)
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım.
- Yıldırım, A. (1994). Program geliştirme modelleri ve ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarına etkileri. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Tam Metinleri Kitabı, Cilt I* içinde (s. 150-162). Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Extended Summary

The history of the field of Curriculum and Instruction (CI) goes back to the 20th century. Dewey’s “The Child and the Curriculum” in 1902, and Bobbitt’s “The Curriculum” in 1918, and “How to Make a Curriculum” in 1924 laid the scientific foundation of the field of CI. In 1949, Tyler’s pioneer study, “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, made a remarkable contribution to the area of curriculum development in the field. In 1969, the position of theory and practical was reconsidered in the field with the work of Schwab, and these discussions led to the emergence of the reconceptualization of curriculum studies in the late 1970s. In Turkey, Selahattin Ertürk and Fatma Varış pioneered the development of the field of CI. Bümen (2020) notes that the field of CI in Turkey, under the influence of these two professors who completed their doctoral studies in the United States, developed under the Anglo-American tradition. Today, CI graduate education programs, as an important part of higher education in Turkey, raise curriculum specialists and carry out research activities regarding many facets of curriculum and instruction.

Although the literature offers a great deal of research in the field of CI, we rarely encounter studies that make a historical analysis of the field. Historical studies are considered important to evaluate the development of the field and to understand the historical roots of today’s recurrent

discussions (Kliebard, 1968). According to Bellack (1969), curriculum specialists must be in dialogue not only among themselves but with the pioneers of the field to unveil the inherited ways of thinking about curriculum. The historical analysis of curricula also helps us realize what societies consider important to pass on to future generations through school (Garrett, 1994). Importantly, Tanner (1982) argues that curriculum development process should start with historical analysis because a new curriculum should be built on previous knowledge and experiences. The significance of historical analysis for the development of the field of CI and the scarcity of such studies in national literature have been the driving forces behind the current study.

This paper, based on a literature review, discusses the main issues in the area of curriculum development in Turkey from the declaration of the Republic to the present, the approaches that shaped the curricula in the post-Republic period, and the implications for the field of CI considering past curriculum development studies. The paper centers on the history of curriculum development studies for two reasons. Firstly, curriculum development is one of the main topics of interest in the field of CI. Secondly, curriculum development studies constitute an important place in the history of Turkish Education. In the paper, findings are presented under the following two themes: major issues related to the curriculum development process in the post-Republic period and the main features of the curricula that left their mark on the past.

The findings regarding the curriculum development process center on the participation of stakeholders in curriculum development process, the development of curricula that can respond to the needs of rural areas, and the execution of curriculum development studies considering a model. The findings illustrate that meetings constitute an important place in the history of Turkish education to obtain stakeholder views about educational issues. For instance, the Council of National Education was convened 19 times between 1939 and 2014 (Ministry of National Education [MoNE], 2020a). Currently, MoNE gathers the opinions of stakeholders about new curricula during the process defined as the “suspension period” in the electronic environment. Nonetheless, how the stakeholder views are evaluated and taken into consideration has not been clear in curriculum development studies in Turkey. The findings also show that the development of rural areas is considered critical for the development of society in the early years of the Republic period in Turkey. In line with the policy of developing villages through education, specific curriculum development studies were carried for village schools in the past. The idea of raising teachers to implement the village schools’ curriculum of 1939 even resulted in a unique teacher training program, called the Village Institutes (Gözütok, 2003). However, with the 1948 curriculum, the practice of developing a separate curriculum for village schools was ended (Çelenk, 2019), and the Village Institutions that raised teachers for villages were closed in 1954 (Aktan, 2018). How well the centralized curricula respond to regional differences, how

the curricula should address diversity, and how effectively standardized teacher education programs raise teachers need to be closely examined in the field of CI in Turkey. Moreover, one of the issues of the CI field in the post-Republic period has been the development of curricula based on a model. Varış (1969) argues that unity has not been achieved in curriculum development studies in Turkey. Although MoNE, in cooperation with universities, proposed a curriculum model and the principles to be considered in curriculum development in 1983, this model was not taken into consideration in many curriculum development studies later (Demirel, 1992).

On the other hand, the findings regarding the features of past curricula reveal that 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995, and 2005 curricula, developed considering different approaches after the declaration of Republic, constitute an important place in Turkey's curriculum development history. The most recent and comprehensive curricular changes occurred in 2017. In the first decade of the Republic period, the curricula mostly emphasized citizenship education (Coşğun-Kandal, 2019). The 1948 curriculum, reflecting some modern curriculum development principles, was criticized because of heavy content load and the neglect of affective and psychomotor competencies (Arslan, 2000). In our education history, some curricula were developed at the desk and implemented without trial (Altunya, 2019); nonetheless, it is possible to come across good examples such as the 1968 curriculum. The 1968 curriculum was piloted approximately for five years. The behavioral theory considerably influenced this curriculum. The studies carried out by the Education Research and Development Department under MoNE between 1994-1997 constituted the first steps of moving to a student-centered and active learning approach in Turkey. Turkey moved away from the teacher-centered approach with the 2005 curricula as these curricula were based on the principles of constructivism. The focus of curricular changes in 2017 was on values education and the development of the 21st-century competencies.

The findings overall indicate that Turkey has a considerable amount of experience regarding curriculum development. It is critical for MoNE and curriculum specialists to reflect on these experiences together. Notably, some principles of curriculum development were violated in the past, and there were problems in previous curricula. Curriculum development studies need to be addressed with a scientific approach in Turkey. MoNE needs to benefit from the expertise of CI programs, and CI programs should look for ways to take a more active role in curriculum development studies.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Performans Betimleyicileri Geliştirme: Temel ve Ara Düzeyler*

Developing Performance Descriptors for Turkish as a Foreign Language Teaching: Basic and Independent Levels

Yiğit Savuran, Zühal Çubukçu

Yazar Bilgileri

Yiğit Savuran

Öğr. Gör. Dr., Anadolu
Üniversitesi, Yabancı Diller,
yigitsavuran@anadolu.edu.tr

Zühal Çubukçu

Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
zihal_cubukcu@hotmail.com

ÖZ

Giderek artan önemi ve öğrenci sayısına kıyasla, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrenci performanslarını betimlemeye yönelik çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Bu doğrultuda, mevcut çalışma öğrencilerin hedef dilin çeşitli alanlarındaki performanslarını tanımlama özelliği taşıyan betimleyicileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitel bir yaklaşım ile tasarlanan bu çalışmada uluslararası alanyazında örnek teşkil edebilecek dokümanların incelenmesinin ardından yabancı dil, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Çeviri-geri çeviri, uyum yüzdelikleri ve kapsam geçerlik oranı ve indeksleri aracılıklarıyla veriler çözümlenmiştir. Çalışmalar neticesinde temel (A1 ve A2) ve ara düzeylerde (B1 ve B2) işitsel ve görsel alımlama ile birlikte sözlü ve yazılı üretim ve etkileşim alanlarında toplam 319 betimleyici geliştirilmiştir. Geliştirilen betimleyicilerin ilgili alandaki program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme çalışmalarına öncülük etmesi ve özellikle yetişkin öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe becerilerini yansıtmada kullanılması beklenmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yabancı Dil Olarak Türkçe
Öğretimi
Program Geliştirme
Ölçme ve Değerlendirme
Yetişkinler İçin Performans
Betimleyicileri

Keywords

Teaching Turkish as a Foreign
Language
Curriculum Development
Assessment and Evaluation
Performance Descriptors for
Adult Learners

Makale Geçmişi

Geliş: 09.02.2021
Düzeltilme: 27.03.2021
Kabul: 29.05.2021

ABSTRACT

Compared to its increasing significance and number of students, studies on describing learner performance in Turkish as a Foreign Language have been limited. With this respect, the current study aims to develop descriptors defining the performance of learners in different areas of the target language. After reviewing models in the relevant literature, opinions of foreign language, curriculum, and assessment and evaluation experts were collected. Data were analyzed through translation-back translation, congruence analysis, and content validity ratio and indexes. Findings yielded a total of 319 descriptors in basic (A1 and A2) and independent (B1 and B2) levels in aural and visual reception and written and spoken production and interaction. The descriptors are expected to guide the curriculum and assessment and evaluation studies in the field and to be used in reflecting the language skills of adult learners of Turkish as a Foreign Language.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Savuran, Y. & Çubukçu, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde performans betimleyicileri geliştirme: Temel ve ara düzeyler. *TEBD*, 19(2), 831-856. <https://doi.org/10.37217/tebd.876422>

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi giderek artan bir popülerliğe sahiptir. Türkiye sınırları dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci sayıları net olarak bilinmemekle birlikte, bu alana artan bir talep olduğunu söylemek mümkündür. 40'tan fazla ülkede 58 merkez ile Yunus Emre Enstitüsü bu konuda akla ilk gelen isimlerdendir (YEE, 2021). Bununla birlikte, Türkiye Maarif Vakfı'nın (TMV) da 43 ülkede 625 okulda çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere eğitim verdiği bilinmektedir (TMV, 2021).

Türkiye içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve üniversitelerde de yabancılara Türkçe eğitimi verilmektedir. 2019 yılında MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı 736.735 olarak açıklanmıştır (MEB, 2019). Bu rakam 2019-2020 akademik yılı itibarıyla üniversitelerde 185.001 olarak bildirilmiştir (YÖK, 2021a). Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilere büyük ölçüde burslar veren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) verilerine göre son 10 yılda Türkiye'de bulunan yabancı öğrenci sayısı %75 oranında artmıştır (YTB, 2021).

Bu sayılarla orantılı olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların ağırlıklı olarak konusu öğretim etkililiğini araştıran durum çalışmaları olmuştur. Bununla birlikte, modern Türkçenin yabancı dil olarak kendine özgü dilsel özelliklerini ve bunların öğretim sürecini göz önünde bulunduran kapsayıcı ve yönlendirici çalışmaların yetersiz sayıda ve nitelikte kaldığı görülmektedir (Savuran, 2020). Alanın geleceği düşünüldüğünde, öğretim faaliyetlerine yön verme açısından çeşitli paydaşların iş birliği ile oluşturulan eğitim programlarının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Bu ihtiyaca yönelik, ilk olarak Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı geliştirilmiştir (Demirel, 2015). Programda A1 ve C2 seviyeleri arasında dört temel dil becerisi ile birlikte dilbilgisi ve kültür alanlarına ait toplam 316 kazanım yer almaktadır. Nitekim öğretim programının uygulama boyutuna geçmediği ve proje aşamasında kaldığı bildirilmiştir (TMV, 2020). Bu çalışmanın ardından Türkiye Maarif Vakfının yayınladığı bir program bulunmaktadır. Bu program da A1 ve C1 seviyeleri arasında dinleme, okuma, yazma ve sözlü iletişim ve etkileşim alanlarında 1271 kazanıma yer vermektedir. Program ayrıca okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim için izlenceler ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri sunmaktadır (TMV, 2020).

Ankara Üniversitesi TÖMER programının uygulama aşamasına geçemediği gerçeği ile birlikte TMV programının da okul öncesi ile lise son sınıf arasındaki öğrenciler için geliştirildiği düşünüldüğünde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için üniversite ve sonrasındaki öğrencileri odak noktasına alan bir öğretim programının eksikliği göz önüne çıkmaktadır. Bu eksiklik Türkiye'de sayıları 120'yi geçen TÖMER'lerde (YÖK, 2021b) öğrenim gören lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin standart bir şekilde yapılmasının önüne geçmektedir.

Bu durumdan hareketle, mevcut çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin dil becerilerini ölçme süreçlerinde yararlanmada kullanılabilecek performans betimleyicilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında yer alabilecek kazanımların belirlenmesi ve bunlar neticesinde betimleyicilerin ayırt edilmesi hedeflenmiştir. Bu gerçeklerden hareketle, araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ve ara düzeylerde dört temel dil becerisine ait kazanımlar nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ve ara düzeylerde görsel alımlama, işitsel alımlama, sözlü üretim, sözlü etkileşim, yazılı üretim ve yazılı etkileşim betimleyicileri nelerdir?

Yabancı Dil Eğitiminde Ölçme ve Performans Betimleyicileri

Yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri öğretilen kavramın yapısı ve doğası gereği her zaman karmaşık olmuştur (McNamara, 2001). Bu durum araştırmacıları ve eğitim politikası uygulayıcılarını 'bir yabancı dil bilmenin ne anlama geldiği' sorusu ile uzun yıllardır meşgul etmektedir (Cummins, 1981; Green, 2018; Spolsky, 1973). Bu alandaki tartışmalar zaman içerisinde yabancı dil seviyesinin nasıl ölçülebileceği ve buna hangi ölçütlere göre karar verilebileceği sorularını doğurmuştur. Benzer şekilde, bu sorular da alanyazında süregelen tartışmaları da barındırarak araştırmacıların ilgi odağı olmuştur (Alderson, 2005; Hulstijn, 2011; Oller, 1979).

Avrupa Konseyinin yayınladığı Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) bu tartışmaları şekillendirme girişiminde bulunmuştur. Dildeki yeterliği Temel (A1 ve A2), Ara (B1 ve B2) ve İleri (C1 ve C2) olmak üzere üç ana kategoride 6 seviye ile açıklayan OBM, her bir seviyede bir dil kullanıcısının dört temel beceride neler yapabileceğini ortaya koyan ölçekler içermektedir (Council of Europe [CoE], 2018). Araştırmacılar tarafından zaman içerisinde çeşitli eleştirilere maruz kalmasına rağmen, OBM bugün başta Avrupa olmak üzere birçok ülkede dil seviyelerini tanımlamada kılavuz metin olarak görülmektedir (Deygers, 2019). Söz konusu metin kullanıcıların 6 seviyede farklı becerilere yönelik yeterliklerini ortaya koyan ölçeklere ait betimleyiciler ile uzun yıllardır çeşitli eğitim kurumları tarafından sadece dil seviyesini tanımlamada değil aynı zamanda öğretim programlarını tasarlamada, kullanıcılara rehberlik etmede, dil testlerinin geliştirilmesinde ve skorların raporlanmasında sıklıkla kullanılmaktadır (Figueras, 2012).

OBM ölçeklerinin ve betimleyicilerinin dil-nötr özelliğe sahip olduğu, bir başka deyişle, herhangi bir hedef dilin öğretimi, öğrenimi ve ölçülmesinde kullanılabileceği belirtilmiştir (CoE, 2001, 2018; Deygers, Zeidler, Vilcu ve Carlsen, 2017). Metnin dil-nötr özelliği, sonuç olarak, çeşitli araştırmacıları (CoE, 2021) metindeki betimleyicilerin bir dile özgü şekilde yeniden geliştirilmesini,

yorumlanmasını ve o dile özgü olacak şekilde profilinin çıkarılması konusunda harekete geçirmiştir. Avrupa Konseyi de bu konuda yapılan araştırmaları teşvik etmekte ve araştırmacıları yönlendirmektedir (CoE, 2021). Türkçe için, Polat, Köse, Peçenek ve Durmuş (2018) tarafından Ön A1 seviyesi için 'Yabancı Dil olarak Türkçe İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi' başlıklı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Program anadili Türkçe olmayan ve okur-yazarlık geçmişi çok kısıtlı yetişkinler ve göçmenler için bir başlangıç rehberi niteliğinde hazırlanmıştır ve formel eğitim düzeyi öncesini belirten Ön A1 seviyesi baz alınarak geliştirilmiştir.

Bunlardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe için yetişkin ve okuryazar öğrencileri hedef kitlesi olarak kabul eden ve Avrupa Konseyinin önerdiği şekilde OBM'deki seviye tanımları ve ölçeklerini temel alan kapsamlı ve sistematik bir kazanımlar listesinin bulunmadığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, yetişkin öğrenci grubunu hedef alması ve dilbilgisi ve sözcük bilgisi alanlara yer vermemesi gibi sınırlılıkları olmasına rağmen, mevcut çalışmanın alan için bir ilk olma özelliğini taşıdığını söylemek mümkündür.

Yöntem

Nitel bir yaklaşımla tasarlanan bu araştırma hazırlık ve geliştirme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İki aşamaya dair detaylı bilgiler aşağıda ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasının ilk adımı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde OBM ile uyumlu olacak şekilde temel ve ara düzeyde kazanımların oluşturulmasına öncülük edebilecek kaynaklar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar arasında, başta OBM, Pearson Global Scale of English (İngilizce Küresel Ölçütü [İKÖ]), ALTE (Association of Language Testers in Europe) Can-Do Statements Project (Kazanım İfadeleri Projesi [KİP]) ve ACTFL Proficiency Guidelines (Yeterlik İlkeleri [Yİ]) bulunmaktadır (ACTFL, 2012; ALTE, 2002; CoE, 2018; Pearson, 2021a). Bu belgelerden İKÖ hem birçok kazanımını OBM'den direkt alması veya uyarlaması ile hem de çeşitli yaş ve amaç gruplarına hitap etmesi ile ağırlıklı olarak incelenen doküman olmuştur. Açık kaynak olarak erişilebilir durumda olan kazanımlar arasından (Pearson, 2021b) Ön A1, A1, A2, A2+, B1, B1+, B2 ve B2+ seviyelerinde araştırmanın veri toplama döneminde mevcut olan dört beceriye ait toplam 790 kazanım havuzun ilk aşamasına dahil edilmiştir.

Havuzda alınan kazanımların araştırma amacına uygun şekilde kullanılabilmesi için çeviri – geri çeviri tekniğinden faydalanılmıştır. Bu teknik eğitim ve psikoloji gibi pek çok sosyal bilim alanında ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında sıklıkla yararlanılan bir tekniktir. Adından da anlaşılacağı gibi bu yöntemde bir dilden diğerine çevrilen ifadeler sonra başka bir ekip ya da uzman tarafından orijinal dile geri çevrilir. Sonrasında oluşan farklar üzerinden dilde ifade birlikteliği ve tutarlık sağlanmaya çalışılır (Liamputtong, 2010, s. 152). Bu amaçla, ilk olarak 790 kazanım

araştırmanın ilk yazarı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında çevirilerde güvenilirliği sağlamak için ifadeler İngilizce eğitimi almış ve bu alanda 7 ile 21 yıl arasında değişen deneyime sahip 10 farklı yabancı dil uzmanı tarafından geri çevrilmiştir. Bu işlemin ardından ifadelerde oluşan farklılıklar üzerinde fikir alışverişleri yapmak ve bu farklılıkları gidererek ortak söylemler oluşturmak için uzmanlarla hem birebir hem de gruplar şeklinde görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde ifadelerde sıklıkla geçen anahtar kelimeler üzerinde durulmuş ve bu kavramlar üzerinden tartışmalar yürütülmüştür.

Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşamasının ilk adımında kazanım havuzunda yer alan ve üzerinde dilsel anlamda görüş birliği sağlanmış olan 790 ifadeden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek olanların belirlenmesi amaçlanmıştır. Üniversitelerde çeşitli unvanlarla görev yapan her biri en az yüksek lisans mezunu ve deneyim yılları 7 ve 23 arasında değişen 10 eğitim programı uzmanı ile çalışılmıştır. Havuzda yer alan ifadeler, her birinde dört becerinin hepsinden toplam 75 ve 80 arasında yer alacak şekilde 10 ayrı sete bölünmüştür. Her bir kazanım seti farklı bir uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan kazanımları netlik, öğrenci odaklılık, eğitsel yararlılık, gerçek hayata uygunluk ve anlaşılabilirlik bağlamında değerlendirmeleri beklenmiştir. Değerlendirme sürecinin ardından her bir set çapraz şekilde dağıtılarak farklı bir uzmana yeniden gönderilmiştir ve aynı değerlendirme süreci talep edilmiştir. Böylelikle her bir kazanım seti iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki tutarlık Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyuşum yüzdesi ile hesaplanmıştır. Bu tekniğe göre her bir kazanım setinde iki uzmanın uyduğu madde toplamı uyduğu ve uyuşmadığı maddelerin toplamına bölünür ve çıkan değer 0.8'den büyük ise değerlendirme sürecinin güvenilir olduğu ifade edilebilir. 10 farklı kazanım seti için hesaplanan uyuşum yüzdeleri sırası ile 0.83, 0.84, 0.87, 0.97, 0.91, 0.92, 0.86, 0.87, 0.94 ve 0.81 olarak kaydedilmiştir. Bu bağlamda geliştirme sürecinin ilk adımı olan eğitim programı uzmanlarının görüşlerinin alınması aşamasında güvenilir sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Kazanımlardan hangilerinin standart ölçme araçları aracılığıyla öğrenci performansını yansıtmada kullanılabilecek betimleyiciler olduğunu belirleme amacıyla ölçme ve değerlendirme uzmanları ile çalışılmıştır. Üniversitelerde ölçme ve değerlendirme alanında uzmanlaşmış ve mesleki olarak 6 ve 21 yıl arasında deneyime ve çeşitli unvanlara sahip uzmanlardan kazanımlardan hangilerinin çeşitli dil becerilerinin ölçülmesinde faydalanılabileceği hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tekniği ile hesaplanan uyuşum yüzdeleri setler için sırası ile 0.85, 0.82, 0.85, 0.94, 0.90, 0.91, 0.96, 0.82, 0.84 ve 0.89 olarak hesaplanmış ve her bir setin değerlendirilmesi güvenilir bulunmuştur. Böylelikle, kazanım havuzundaki ifadeler üzerinde yapılan düzenleme ve çıkarmalar ile bir betimleyici havuzu elde edilmiştir.

Bu işlemin ardından havuzda yer alan betimleyiciler arasından öğrenci performansını tanımlamada kullanılabilecek olanların belirlenmesi için her seviyede geliştirilecek test ve görevler için belirtke tabloları ve taslak test maddeleri ve yönergeleri hazırlanmıştır. Test geliştirme sürecinde önemli yere sahip olan ve kapsam geçerliğinin en önemli göstergelerinden biri olan belirtke tabloları (Davidson ve Lynch, 2002, s. 20-32), alanyazında özellikle yabancı dil testleri için önerilen şekilde (ALTE, 2011; Barnes, Fives ve Krause, 2014; Tucker, 2014) hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Aynı ölçme ve değerlendirme uzmanları grubu ile çalışılan bu aşamada öğrencilerde test edilmek istenen özellikleri tanımlayan betimleyicilerin, testle ilgili belirtilen diğer özellikler (örn; metin türü uzunluğu, madde türü ve sayısı, yönergeler, vb.) eşliğinde ne derecede ölçülebilir olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Uzmanlar belirtke tablolarında yer alan betimleyicileri testlere ve görevlere ait çeşitli özellikler bağlamında 1 ve 4 arası (1: özelliği temsil etmez; 2: oldukça değişime ihtiyacı var; 3: biraz değişime ihtiyacı var; 4: özelliği temsil eder) bir değer üzerinden değerlendirmişlerdir. Böylelikle, temelini betimleyicilerin oluşturduğu testlerin ve görevlerin kapsam geçerliklerine dair veriler elde edilmesi hedeflenmiştir. Davis (1992) tarafından önerilen şekilde 1 ve 4 puan arasında değerlendirilen betimleyicilerin oluşturduğu test ve görevlerin kapsam geçerliği indekslerinin hesaplanması için öncelikle her bir betimleyiciye ait kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir (Polit ve Beck, 2006). Kapsam geçerlik oranı, her bir betimleyici için 3 ve 4 puan veren uzmanların sayısının toplam uzman sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. 6 ve üzeri uzmanın katıldığı çalışmalarda 0.78 ve üzeri değerlerin kapsam geçerliği oranı için kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Polit, Beck ve Owen, 2007). Kapsam geçerlik indeksleri de bir belirtke tablosunda yer alan her betimleyiciye ait kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak belirlenmektedir (Davis, 1992). Söz konusu süreçlerden geçen dört seviyedeki betimleyicilerinin öğrenci performansını betimlemede kullanılabileceği kabul edilerek, betimleyiciler kapsam geçerlik oranları ve indeksleri ile birlikte araştırmanın bulgular kısmında yer sunulmuştur.

Bulgular

Hazırlık aşaması için yürütülen çeviri – geri çeviri çalışmaları sonucunda 790 kazanım ifadesinde geçen toplam 9948 sözcük arasından 618 tanesi üzerinde uyumsuzluk tespit edilmiştir. Bunlar arasından 140 adet sözcükte yer alan uyumsuzlukların kazanım havuzundaki ifadelerde tekrarlı bir şekilde kullanıldığının saptanması üzerine bu sözcükler üzerinde uyum çalışması yürütülmüştür.

Uyumsuzluğun olduğu sözcüklere örnek olarak ‘fark etmek’ (recognise), ‘belirlemek’ (identify), ‘ayrıt etmek’ (distinguish) gibi fiiller gösterilebilir. Bu ifadelerin kazanım havuzunda sıklıkla yer aldığı gerçeğinden hareketle, ilk çeviriyi yapan araştırmacı ile geri çeviri yapan yabancı dil uzmanları buna benzer sözcüklerin anlamsal özellikleri üzerinde tartışmalar yürütmüşlerdir. Hedef dildeki yeterliği tanımlamada bilişsel basamak olarak birbirinden farklı düzeylerde bulunan bu ifadelerin Türkçe

karşılıklarının da aynı fark düzeylerini yansıtması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, daha çok üst seviyelere ait kazanımlarda geçen 'ayırt etmek' ifadesinin öğrenci yeterliğini tanımlamada ağırlıklı olarak orta düzeylerde yer alan 'belirlemek' ve seviyelerden bağımsız olarak sıklıkla kullanılan 'fark etmek' ifadelerinden bilişsel anlamında daha üst derecede olduğu saptanmıştır.

Geliştirme aşamasının ilk adımında eğitim programları uzmanlarının incelediği kazanım ifadelerinden 36 tanesi uygun bulunmamış ve havuzdan çıkarılmıştır. 22 kazanım üzerinde de önerilen şekilde değişiklikler yapılmıştır. Bu işlemler sonucu elde edilen 754 maddelik kazanım havuzunda yer alan ifadelerin bir eğitim programının çeşitli aşamalarında yararlanılabilecek geniş kapsamlı bir içerik sunduğu tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme uzmanları betimleyicilerin testler ve görevler aracılığıyla öğrenci performansını yansıtmaya uygun olup olmadığını kendilerine sunulan formlar üzerinden değerlendirmişlerdir. Süreç sonucunda 754 kazanımdan 574 tanesinin direkt olarak ve 45 tanesinin de değiştirilerek kullanılabileceği ve 125 kazanımın da betimleyici rolüne sahip olmadığı saptanmıştır. Böylelikle, 754 maddelik kazanım havuzu 619 maddelik betimleyici havuzuna dönüşmüştür. Yine çalışmanın amacına uygun olarak, dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere 4 temel beceri altında bulunan betimleyiciler OBM ile uyumlu olmaları için görsel ve işitsel alımlama ile sözlü ve yazılı ve üretim ve etkileşim olmak üzere 6 beceri altında düzenlenmiştir. Okuma becerisi kazanımları görsel alımlama; dinleme becerisi kazanımları işitsel alımlama; konuşma becerisi kazanımları bireysel konuşma anlamına gelebilecek sözlü üretim ve karşılıklı konuşma anlamına gelebilecek sözlü etkileşim; yazma becerisi kazanımları da benzer şekilde yazılı üretim ve yazılı etkileşim başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu noktada, üretim ve etkileşim becerilerinin düzenlenecek ölçme aracının türüne ve amacına göre birbirlerinin yerine geçebilecek özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bu sayıları ve dağılımı içeren betimleyici havuzu bilgisi aşağıda yer alan Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. OBM Etkinlikleri ve Seviyeleri Bazında Havuzda Yer Alan Betimleyici Sayıları

<i>Etkinlik / Seviye</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>Toplam</i>
Görsel Alımlama	17	20	22	19	78
İşitsel Alımlama	24	18	27	27	96
Sözlü Üretim	21	42	41	28	132
Sözlü Etkileşim	31	52	43	35	161
Yazılı Üretim	12	14	23	23	72
Yazılı Etkileşim	9	16	27	28	80
Toplam	114	162	183	160	619

Betimleyici havuzundaki ifadeler arasından çalışma kapsamında geliştirilecek test ve görevlerde yer alabilecek olanlara belirtke tablolarında yer verilmiştir. Toplamda 12 adet hazırlanan belirtke tablolarında testler ve görevler için betimleyicilerin ölçülmesini sağlayacak çeşitli özelliklere yer verilmiş ve söz konusu tablolar yine ölçme ve değerlendirme uzmanların görüşlerine sunulacak

her bir betimleyici için kapsam geçerlik oranı ve o betimleyicilerin oluşturduğu beceri alanı içinde seviyeler bazında kapsam geçerlik indeksleri elde edilmiştir. Farklı becerilere yönelik geliştirilen betimleyiciler aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

İşitsel Alımlama Betimleyicileri

İşitsel alımlama betimleyicilerini geliştirmek için betimleyici havuzunda yer alan toplam 96 betimleyici, dört seviyede tasarlanan taslak testler ve maddeler için oluşturulan belirtke tabloları aracılığı ile uzmanlara sunulmuştur. Uzmanların oylamaları sonucu uygunluğuna karar verilen betimleyicilere ait kapsam geçerlik oranları aralığı ve indeksleri aşağıda yer alan Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İşitsel Alımlama Belirtke Tablosu Uzman Görüşü Sonuçları

	<i>Betimleyici Sayısı</i>	<i>Formu Yanıtlayan Uzman Sayısı</i>	<i>Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı</i>	<i>Kapsam Geçerlik İndeksi</i>
A1	24	8	[.62, 1.00]	.85
A2	18	7	[.71, 1.00]	.84
B1	27	7	[.57, 1.00]	.86
B2	27	9	[.55, .88]	.81

Dört seviyenin testleri için hazırlanan belirtke tablolarındaki işitsel alımlama betimleyicilerine ait kapsam geçerlik oranları .55 ve 1.00 arasında değişkenlik göstermiştir. Seviyenin bütününe ait kapsam geçerlik indeksleri ise .81 ve .86 aralığında değişmiştir. Kabul edilebilirlik seviyesi olan .78 ve üzerinde olan toplam 48 betimleyici araştırmanın ekler kısmında yer alan EK-1’de sunulmuştur.

EK 1’de yer alan betimleyicilerin dört seviyede birbirlerine neredeyse eşit dağıldıkları gözlemlenmiştir. A1 seviyesinde 12, A2’de 13, B1’de 11 ve B2’de 12 olmak üzere toplamda 48 adet işitsel alımlama betimleyicisi geliştirilmiştir. A1 ve A2 seviyesinde daha çok temel dil kullanımına uygun olacak şekilde ücretler, selamlaşmalar ve ana fikirler gibi hedef dil kullanım alanları, öğrencilerin seviyesine uygun şekilde ifade edilen ‘kısa ve basit’, ‘yavaş ve açıkça’, ‘dikkatlice’ ve ‘tanıdık’ gibi nitel unsurlarla tasvir edilmiştir. Ara düzeye karşılık gelen B1 ve B2 seviyelerindeki betimleyiciler incelendiğinde ise sunumlar, radyo programları, abartı ve ironi kullanımları gibi özellikler ‘gündelik konuşma’, ‘doğal hız’ ve ‘açık ve standart dil’ gibi unsurlar yardımıyla ifade edilmiştir. Genel itibarıyla, işitsel alımlama betimleyicilerinin artan ve doğal bir zorlukta çeşitli hedef dil kullanım alanları içerisinde verilerek öğrencilerin dinleme performansını betimlemede etkili bir şekilde kullanılabilmesi söylenebilir.

Görsel Alımlama Betimleyicileri

Görsel alımlama betimleyicilerini geliştirmek için toplam 78 betimleyici uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Çeşitli sayıda uzmanların görüşleri sonrası hesaplanan kapsam geçerlik oran aralıkları ve indeksleri aşağıda yer alan Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Görsel Alımlama Belirtke Tablosu Uzman Görüşü Sonuçları

	<i>Betimleyici Sayısı</i>	<i>Formu Yanıtlayan Uzman Sayısı</i>	<i>Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı</i>	<i>Kapsam Geçerlik İndeksi</i>
A1	17	6	[.66, 1.00]	.91
A2	20	9	[.55, 1.00]	.84
B1	22	8	[.50, .87]	.81
B2	19	9	[.44, 1.00]	.83

Uzmanların verdikleri görüşler doğrultusunda betimleyicilerin kapsam geçerlik oranlarının .55 ve 1.00 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Seviyeler bazındaki kapsam geçerlik indekslerinin ise .81 ve .91 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler bağlamında toplam 47 betimleyici geliştirilmiştir. Söz konusu betimleyiciler EK- 2’de sunulmuştur.

EK-2 incelendiğinde en düşük görsel alımlama betimleyicisine sahip seviyenin A1 (8 tane) olduğu görülürken, diğer seviyelerde eşit sayıda (13) betimleyici yer aldığı gözlemlenmektedir. Temel düzey olan ‘yerler’, ‘gündelik etkinlikler’, ‘bilgilendirici materyaller’ gibi hedef dil kullanım alanları A1 ve A2 seviyelerinde ‘basit’, ‘kısa’ ve ‘tanıdık’ gibi özellikler bağlamında tanımlanmıştır. Ara düzey olan B1 ve B2 seviyelerinde ise ‘metinler arası benzerlik ve farkları ayırt etme’, ‘gerçekler ve fikirleri ayırt etme’, ‘basit çıkarımlarda bulunma’ ve ‘kastedilen veya çifte anlamı fark etme’ gibi özellikler ‘yapılandırılmış’, ‘genişletilmiş’ ve ‘uzun ve karmaşık’ metinler gibi unsurlarla betimlenmiştir. Bu bağlamda, toplamda dört seviye için geliştirilen 47 görsel alımlama betimleyicisinin öğrenci performansını yansıtmada etkili ve sistematik bir içerik sunduğu ileri sürülebilir.

Sözlü Üretim Betimleyicileri

Sözlü üretim betimleyicilerini ortaya koymak için dört seviyede öğrencilere verilecek konuşma görevlerine ilişkin belirtke tabloları hazırlanmıştır. Toplam 132 betimleyici uzmanların görüşlerine sunulmuştur. A1 ve B2 seviyelerinde 9, A2 ve B1 seviyelerinde 10 uzmanın görüşleri doğrultusunda gelişen kapsam geçerlik oran aralıkları ve indeksleri aşağıda yer alan Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sözlü İletişim Belirtke Tablosu Uzman Görüşü Sonuçları

	<i>Betimleyici Sayısı</i>	<i>Formu Yanıtlan Uzman Sayısı</i>	<i>Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı</i>	<i>Kapsam Geçerlik İndeksi</i>
A1	21	9	[.77, 1.00]	.91
A2	42	10	[.70, 1.00]	.94
B1	41	10	[.70, 1.00]	.93
B2	28	9	[.55, 1.00]	.96

Dört seviyedeki konuşma görevlerine yönelik belirtke tabloları içinde yer alan sözlü üretim betimleyicilerine ait kapsam geçerlik oranları .55 ve 1.00 arasında değişmiştir. Seviyenin geneline ait kapsam geçerlik indeksleri ise .91 ve .96 arasındadır. Bu indekslerde yer alan betimleyiciler içinden kabul edilebilirlik sınırı olan .78 üzerinde olan toplam 62 betimleyici EK-3’te sergilenmiştir.

EK-3 incelendiğinde, toplamda geliştirilen 62 betimleyici arasından temel seviyeler olan A1 ve A2’de hedef dil kullanım alanlarının daha çok isim, gün, saat, ev-oda, temel sayılar ve miktarlar, beğeniler ve gündelik konular gibi özellikler üzerine yoğunlaştığını ve bu özelliklerin ‘bilgi verme’, ‘tanımlama’ ve ‘basit dil kullanma’ gibi niteliklerle tanımlandığı görülmektedir. Bağımsız dil kullanımını ifade eden B1 ve B2 düzeylerinde de fikirler, planlar, hisler, olaylar, sorunlar, sebep ve sonuçlar, varsayımlar gibi dil özellikleri ‘iletme’, ‘vurgulama’, ‘tepki verme’, ‘açıklama’, ‘özetleme’, ‘argüman ileri sürme’ gibi nitelikler ile betimlenmiştir. Sonuç itibarıyla, dört seviye için geliştirilen 62 sözlü üretim betimleyicisinin doğal bir şekilde artan zorluğa sahip olmasıyla birlikte kullanıcıların bireysel konuşma becerilerini tanımlamada etkili bir işleve sahip olduğu ileri sürülebilir.

Sözlü Etkileşim Betimleyicileri

Sözlü etkileşim betimleyicilerini geliştirmek için, sözlü üretim betimleyicileri için geliştirilmiş olan konuşma görevlerine yönelik belirtke tablolarından yararlanılmış ve toplam 161 betimleyici için uzmanlardan fikirleri alınmıştır. Görüş bildiren uzman sayıları ve kapsam geçerliklerine ait veriler aşağıda yer alan Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sözlü Etkileşim Belirtke Tablosu Uzman Görüşü Sonuçları

	<i>Betimleyici Sayısı</i>	<i>Formu Yanıtlan Uzman Sayısı</i>	<i>Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı</i>	<i>Kapsam Geçerlik İndeksi</i>
A1	31	10	[.70, 1.00]	.87
A2	52	10	[.70, 1.00]	.90
B1	43	9	[.77, 1.00]	.91
B2	35	9	[.66, 1.00]	.94

Tablo 5’e göre, kapsam geçerlik oranları .66 ve 1.00 arasında değişmiştir. Dört seviyeye ait kapsam geçerlik indeksleri ise A1’de .87, A2’de 90, B1’de .91 ve B2’de .94 olarak hesaplanmıştır. Böylelikle, kabul edilebilirlik sınırı .78 üzerinde olan 76 betimleyici EK-4’te sunulmuştur.

EK-4’e göre, sözlü üretim becerilerinde olduğu gibi, temel seviyelerde hedef dildeki kullanım alanları genellikle isim, doğum tarihi, meslek, selamlaşma, temel planlar, yön tarifleri ve gündelik konular üzerinde yoğunlaşmış ve bu özellikler ‘sorma’, ‘söyleme’ ve ‘cevaplama’ gibi daha alt düzeyde bilişsel ifadelerle nitelendirilmiştir. Bağımsız dil kullanımı seviyeleri olan B1 ve B2’de ise dil kullanım alanları düşünceler, hisler, fikirler, tepkiler, kültürel konular, sunumlar gibi daha karmaşık özellikler barındırmış ve bu alanlardaki eylemler ‘fikir verme’, ‘tartışma’, ‘karşılaştırma’, ‘değerlendirme’ gibi daha üst düzey biliş seviyesi içeren sözcüklerle nitelendirilmiştir. Sonuç olarak, toplamda 76 sözlü etkileşim betimleyicisinin bireylerin karşılıklı konuşma becerilerini yansıtmada iletişimin doğasına uygun şekilde etkili ve kapsamlı bir içerik sunduğu ileri sürülebilir.

Yazılı Üretim Betimleyicileri

Bu betimleyiciler için öğrencilere verilecek yazma ödevleri için hazırlanmış belirtke tablolarından faydalanılmış ve toplam 72 betimleyici için uzmanlardan yardım alınmıştır. Uzmanların sayıları ve kapsam geçerliğine ilişkin veriler aşağıda yer alan Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yazılı Üretim Belirtke Tablosu Uzman Görüşü Sonuçları

	<i>Betimleyici Sayısı</i>	<i>Formu Yanıtlan Uzman Sayısı</i>	<i>Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı</i>	<i>Kapsam Geçerlik İndeksi</i>
A1	12	6	[.50, 1.00]	.88
A2	14	7	[.57, 1.00]	.90
B1	23	7	[.57, 1.00]	.87
B2	23	8	[.62, 1.00]	.90

Tablo 6'da görüldüğü üzere, yazma becerisine yönelik geliştirilen dört seviyedeki belirtke tablolarında betimleyicilerin kapsam geçerlik oranları .50 ve 1.00 arasında hesaplanmıştır. Seviyelerin geneline ait kapsam geçerlik indeksleri ise A1'den B2'ye sırası ile .88, .90, .87 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Görüş bildiren uzman sayısı her seviyede 6'nın üzerinde olduğu için kabul edilebilirlik sınırı olan .78 ve üzerinde kapsam geçerliğine sahip betimleyiciler EK-5'te sunulmuştur.

Yazılı üretim betimleyicilerini içeren EK-5'e göre öğrencilerin bireysel yazma becerileri B1 ve B2'de temel seviye olan A1 ve A2'ye göre sayıca daha fazladır. Temel seviyelerde hedeflenen dil özellikleri isim, uyruk, aile, nesnelere, ev-oda gibi daha başlangıç düzeyinde alanlar olurken, bu alanlar 'basit', 'tanıdık' ve 'kısıtlı' gibi nitel unsurlarla betimlenmiştir. Ara seviyelerde ise sorunlar, ilgi alanları, hikayeler, argümanlar, fikirler gibi dil alanları 'detaylı', 'karmaşık' ve 'sistemik' gibi niteliklerle tanımlanmıştır. Bu noktadan hareketle, toplamda 49 betimleyicinin öğrencilerin bireysel yazma performanslarını betimlemek için zengin ve etkili bir içerik sunduğu söylenebilir.

Yazılı Etkileşim Betimleyicileri

Yazılı etkileşim betimleyicilerinin geliştirilmesi için yazılı üretim görevlerine yönelik özellikleri de barındıran yazma görevleri belirtke tablosu kullanılmıştır. Bu tabloda toplam 80 betimleyici görüşlerini almak için uzmanlara gönderilmiştir. Formu yanıtlayan uzmanlar ve ortaya çıkan kapsam geçerlik aralıkları ve indeksleri aşağıda yer alan Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yazılı Etkileşim Belirtke Tablosu Uzman Görüşü Sonuçları

	<i>Betimleyici Sayısı</i>	<i>Formu Yanıtlan Uzman Sayısı</i>	<i>Kapsam Geçerlik Oranları Aralığı</i>	<i>Kapsam Geçerlik İndeksi</i>
A1	9	6	[.66, .83]	.80
A2	16	8	[.37, 1.00]	.81
B1	27	8	[.50, 1.00]	.90
B2	28	9	[.55, 1.00]	.93

Uzmanlar tarafından değerlendirilen betimleyicilere ait bireysel kapsam geçerliği oranları .37 ile 1.00 arasında değişkenlik göstermiştir. Seviye geneline ait kapsam geçerlik indeksleri de A1

seviyesi için .80 ve .93 arasındadır. Kabul edilebilirlik sınırı üzerindeki betimleyiciler EK-6'da gösterilmiştir.

EK-6 incelendiğinde, yazılı üretim becerilerinde olduğu gibi burada da temel seviyelerde hedeflenen dil alanları sayılar, gündelik konular, formlar gibi özellikler olurken, bu özellikler 'kısa', 'basit' ve 'temel düzeyde' gibi niteliklerle nitelendirilmiştir. Ara düzeylerde ise bilgi talep etme, başvuru, şikâyet gibi unsurlar, 'vurgu yapma', 'özetleme', 'argüman geliştirme' ve 'yapılandırma' gibi niteliklerle tasvir edilmiştir. Bu gerçeklerden hareketle, toplamda 37 betimleyicinin öğrencilerin yazışma performansını betimlemede sistematik ve etkili bir içerik sağladığı ileri sürülebilir.

Sonuç itibarıyla, çalışmanın amacına uygun şekilde dil becerilerine yönelik temel ve ara düzeylerde toplam 319 betimleyici geliştirilmiştir. Betimleyicilerin dil becerilerine göre dağılımı ve seviye bazındaki sayıları gösteren Tablo 8 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Seviyeler ve Beceriler Bazında Geliştirilen Betimleyici Sayıları

<i>Etkinlik / Seviye</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>Toplam</i>
Görsel Alımlama	12	13	11	12	48
İşitsel Alımlama	8	13	13	13	47
Sözlü Üretim	14	17	18	13	62
Sözlü Etkileşim	21	20	18	17	76
Yazılı Üretim	11	10	13	15	49
Yazılı Etkileşim	7	10	9	11	37
Toplam	73	83	82	81	319

Tablo 8'de yer alan sayılar incelendiğinde, en çok betimleyiciye sahip olan alanın konuşma becerilerini yansıtan sözlü üretim ve sözlü etkileşim alanları olduğu görülmektedir. Onu bir başka üretim ve etkileşim alanı olan yazma becerileri takip etmektedir. Bu iki bulgu geliştirilen betimleyici setinin dilin doğasına uygun şekilde üretim ve etkileşime ağırlık verdiğini ve OBM'de sıklıkla vurgulandığı üzere dilin iletişimsel yönüne vurgu yaptığını göstermektedir. Konuşma ve yazma becerilerini birbirleri ile neredeyse aynı sayıda olan işitsel ve görsel alımlama alanları takip etmektedir. Seviyeler bazındaki sayılar incelendiğinde ise en az betimleyicinin A1 seviyesinde yer aldığı; ancak, diğer seviyelerde neredeyse birbirine eşit bir betimleyici dağılımı olduğu göze çarpmaktadır. Bu ve buna benzer verilerle ilgili tartışmalara araştırmanın bir sonraki bölümünde yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının son yıllarda artan önemine oranla öğrenci performansını betimlemeye yönelik kapsamlı çalışmaların alanyazında az sayıda yer alması bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen programın gerçekleşme aşamasına geçememesi ve Türkiye Maarif Vakfı Programı'nın da ilk ve orta öğretim ve

lise öğrencilerini kapsamı (TMV, 2020) nedeniyle mevcut araştırma ile elde edilen betimleyicilerin alan için bir ilk özelliği taşıdığı ve alanın geleceği açısından önem teşkil ettiği ileri sürülebilir.

Kazanım setindeki ifadelerin hepsinde yer alan '-Abilir' eki öğrenci performansını yansıtmaya yöneliktir. Betimleyicilerin bu özelliğe sahip olmasının öğrenci performansını arttırdığı, otantik dil kullanımını teşvik ettiğini ve öğretim anlamında olumlu sonuçlar getirdiği belirtilmektedir (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith ve Crowley, 2011). Ayrıca, '-Abilir' ifadelerinin farklı görev türlerinde ve öğrenme eksiklerinin tanınmasında etkili olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Nikolov, 2016; Summers, Cox, McMurry ve Dewey, 2019).

Betimleyici ifadeleri genellikle öğrencinin 'ne' yapabileceğini gösteren bir nicelik unsuru ve o unsuru 'ne derecede' yapabileceğini gösteren bir nitelik unsurundan oluşmaktadır (Hulstijn, 2007). Bu durumun OBM'nin benimsediği 'eylem odaklı yaklaşım' ile açıklamak mümkündür (Figueras, 2012). Dilin gündelik kullanımına yapılan vurgu ile OBM eylem odaklı bir yaklaşım benimsemiş ve dil kullanıcılarını dille ilgili etkinliklerde aktif rol oynayan bir 'sosyal aktör' olarak tanımlamıştır (North, 2007). Tüm bunlardan hareketle OBM temelli olarak tasarlanan bu çalışmada ortaya konulan betimleyicilerin de benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Betimleyiciler incelendiğinde dil kullanıcılarının sosyal bir aktör olarak hangi seviyede neyi ne derecede iyi yapabileceğini gösteren ifadelerin varlığı mevcut çalışmanın uluslararası modellerle uyum içinde olduğunu göstermektedir.

Bir beceriye ait betimleyici ifadeleri alt seviyelerden üst seviyeye doğru geçtikçe daha üst düzey düşünme becerilerini yansıtmaktadır. Betimleyicilerin bu şekilde artan bir zorluk seviyesini yansıtmaları, Bloom (1968), Block (1971) ve Wilkins (1976) gibi uzmanların önerdiği ve bugün eğitimde pek çok alanda yararlanılan bilişsel alan basamaklarının temelini oluşturan 'tam öğrenme' kavramı ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu kavram aslında öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğinin bilinmesi için gözlemlenebilen ve ölçülebilen öğrenme hedefleri veya çıktılarının geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Green, 2010). Bu bağlamda bakıldığında çalışmada sunulan betimleyicilerin bu özellikleri taşıdığını dile getirmek mümkündür. Bu argümanlar ışığında, betimleyicilerin temel ve ara seviyelerde farklı bilişsel yükteki kelimelerle ifade edilmesi, onların yabancı dil eğitiminde bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa gibi öğretim ilkeleri (Block ve Burns, 1976) ile uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, betimleyicilerin sahip olduğu bu özellik, Bloom ve SOLO taksonomisinde belirtilen bilişsel basamak için önerilen fiillerle (Demirel, 2020, s. 35) uyum sağlamaktadır.

İlgili alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilmiş öğretim programlarının sayısı olarak azlığı çalışmada sunulan betimleyicilerin karşılaştırmalı analizini kısıtlamaktadır. Yine de bilinen iki program olan Ankara Üniversitesi TÖMER ve TMV programları incelendiğinde, ikisindeki toplam kazanım sayıları ile mevcut çalışmadaki betimleyici sayıları farklılıklar

göstermesine rağmen, hepsinde de en çok kazanımın konuşma becerisine ait olduğunu söylemek mümkündür. Ancak mevcut çalışmada konuşma becerilerini yazma becerileri betimleyicileri takip ederken, diğer iki programda da kazanım sayısı en az olan beceri yazmadır (A.Ü. TÖMER, 2015; TMV, 2020). Yabancı dilde iletişim dendiğinde yazma becerisinin en az konuşma kadar önemli olduğu (Golkova ve Hubackova, 2014; Weissberg, 2006) ve bu üretim ve etkileşim becerilerine yönelik daha çok betimleyici geliştirilebileceği düşünüldüğünde (Alderson, 2007; Barrot, 2014) mevcut çalışma diğer iki programdan ayrılmaktadır.

Mevcut araştırmadaki betimleyicilerin ortaya koyduğu bir diğer farklılık öğrenci performansı tanımlarken aynı zamanda öğrenmeye yönelik strateji ve tekniklere de yer vermesidir. Örneğin görsel alımlama betimleyicilerinde metin başlıklarından içerik ile ilgili tahminde bulunma, bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme, anlama yönelik çıkarımlarda bulunma, metindeki art ve ön gönderim ifadelerini fark etme; işitsel alımlama betimleyicilerinde de ana fikir ve detayları ve gerçekler ve fikirleri ayırt etme, sebep-sonuç ilişkisini ve olay örgüsünü ve zaman sırasını anlama gibi stratejiler yer almaktadır. Benzer şekilde, sözlü üretim ve etkileşim betimleyicilerinde söz alma, araya girme, bölme, soru sorma ve cevaplama gibi stratejiler hedef dilin kullanılabilmesi için iş, okul, aile, çevre, sosyal hayat gibi pek çok alanda çeşitlendirilerek verilmiştir. Yazma becerisi betimleyicileri de bilinen diğer iki programın (A.Ü. TÖMER, 2015; TMV, 2020) aksine, yazılı üretim ve etkileşim olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiş; böylece, öğrenci yeterliğini tanımlamada ihtiyaç duyulabilecek daha çok alanda ve sayıda etkinliğe yer verilmiştir.

Sonuç itibarıyla, mevcut araştırma, sunduğu betimleyicilerin yapısında nicel ve nitel unsurları bir arada bulundurarak uluslararası modellerle uyum içinde olması, tüm betimleyicilerin '-Abilir' yapısında ifade edilerek öğrenci performansını yansıtmaya yönelik olması, konuşma ve yazma becerileri ile dilin üretim ve etkileşim alanlarına öncelik vermesi, seviyeler arasındaki artan zorluğu çeşitlendirilmiş kelimelerle net bir şekilde ortaya koyması gibi öne çıkan bulgulara sahiptir. Bunlara ek olarak, tüm beceri alanlarına yönelik çok sayıda stratejiyi barındırması ile geniş ve kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Bu özellikler ve araştırmanın hedef kitlesi olan yetişkin öğrenci grubu göz önünde bulundurulduğunda, çalışmadaki betimleyiciler ile B2 seviyesine kadar oluşturulmuş bir öğretim programının öğrenciler için oldukça yeterli ve sistematik bir program sunacağı ileri sürülebilir.

Ülkemizde YTB burslusu öğrenciler bursun gerekliliği için TÖMER'lerde bir yıllık Türkçe hazırlık eğitimi kapsamında C1 düzeyi sertifikası ve sonrasında da C2 düzeyi ile eş değer görülen Akademik Türkçe dersi sertifikası almak zorundadırlar (Türkiye Bursları, 2021). Dil öğrenme sürecinin getirdiği bilişsel yük ve C1 ve C2 seviyeleri tanımları (CoE, 2018) düşünüldüğünde, bu zorunluluğun öğrenciler için oldukça ağır olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin bir yıllık eğitim sonunda ilgili seviyenin gerekliliklerini yüzeysel olmayacak şekilde, 'tam öğrenme' kapsamında

gerçekleştirmeleri pek mümkün görünmemektedir. Toplam öğrenme saatleri bağlamında C1 ya da C2 seviyesinin gereklilikleri teorik anlamda karşılanırsa bile, pratikte öğrencilerin gerçekten bu seviyelerde hazırlık programlarını tamamladıklarını ileri sürmek desteksiz bir argüman olarak göze çarpmaktadır. İlgili alanyazında, özellikle OBM'nin daha sıklıkla uygulandığı Avrupa ülkelerinde üniversitelere kabul sürecinde istenilen yabancı dil seviyesinin B2 olduğu gerçeği (Carlsen, 2018; Deygers, Van Gorp ve Demeester, 2018) bu iddiayı desteklemektedir. Özetle, burslu öğrencilerden pratikte erişilmesi güç olan C1 ve C2 düzeyi Türkçe yeterliği yerine, mevcut araştırmadaki betimleyicilerin de yönlendirici olabileceği kapsamlı bir B2 düzeyi Türkçe yeterliğini karşılamaları istenmesinin daha makul olacağı iddia edilebilir.

Bu gerçeklerden hareketle, mevcut çalışmada sunulan betimleyicilerin yukarıda verilen öne çıkan özellikleri ile temel ve ara düzeylerde öğrenci performansını yansıtmada etkili olacağı; ayrıca, sunduğu geniş içerik ile özellikle yetişkin öğrencilere yönelik geliştirilecek öğretim programlarının oluşturulmasında etkin rol oynayacağı söylenebilir. Alanın geleceği ve artan öğrenci sayıları düşünüldüğünde bu araştırmada sunulan betimleyicilerin çeşitli ölçme araçlarında dayanak olarak kullanılabilir olması ileride sadece kurumlar arası iş birliğini arttırmakla kalmayacak, aynı zamanda yeterlik sınavı, sertifikasyon ve akreditasyon gibi süreçlerde 'aynı dilin konuşulmasına' öncülük edebilecektir.

Kaynaklar

- ACTFL. (2012). *ACTFL Proficiency guidelines*. https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. London, UK: Continuum.
- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659–663. doi: [10.1111/j.1540-4781.2007.00627.4.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.4.x)
- ALTE. (2002). *Can-do project*. <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ALTE. (2011). *Manual for language test development and examining. for use with the cefr*. https://www.alte.org/resources/Documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- A.Ü. TÖMER – Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/11271> sayfasından erişilmiştir.

- Barnes, N. D., Fives, H. & Krause, E. S. (2014). Using a Table of Specifications to improve teacher-constructed traditional tests: an experimental design. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 90-108. doi: [10.1080/0969594X.2013.808173](https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.808173)
- Barrot, J. S. (2014). Combining isolated and integrated form-focused instruction: Effects on productive skills. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 278-293. doi: [10.1080/07908318.2014.973416](https://doi.org/10.1080/07908318.2014.973416)
- Block, J. H. & Burns, R. B. (1976). Mastery learning. *Review of Research in Education*, 4, 3-49. doi: [10.2307/1167112](https://doi.org/10.2307/1167112)
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT.
- Carlsen, C. H. (2018). The adequacy of the B2 level as university entrance requirement. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 75-89. doi: [10.1080/15434303.2017.1405962](https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405962)
- CoE. (2001). *Common European Framework of References for Languages*. <https://rm.coe.int/1680459f97> sayfasından erişilmiştir.
- CoE. (2018). *Common European Framework of References for Languages – Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> sayfasından erişilmiştir.
- CoE. (2021). *Reference level descriptions*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions> sayfasından erişilmiştir.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* içinde (s. 3-49). Los Angeles: California.
- Davidson, F. & Lynch, B. K. (2002). *Testcraft: a teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Demirel, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı: Tömer örneği. *Dil Dergisi*, 1(166), 5-15.
- Demirel, Ö. (2020). *CEFR-Based language testing* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D. & Carlsen, C. H. (2017). One framework to unite them all? Use of the cefr in 846english846 university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3-15. doi: [10.1080/15434303.2016.1261350](https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350)
- Deygers, B., Van Gorp, K. & Demeester, T. (2018). The B2 level and the dream of a common standard. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 44-58. doi: [10.1080/15434303.2017.1421955](https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1421955)
- Deygers, B. (2019). The CEFR Companion volume: Between research-based policy and policy-based research. *Applied Linguistics*, 42(1), 186-191. doi: [10.1093/applin/amz024](https://doi.org/10.1093/applin/amz024)

- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M. & Crowley, K. (2011). The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1-19. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19855> sayfasından erişilmiştir.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485. doi: [10.1093/elt/ccs037](https://doi.org/10.1093/elt/ccs037)
- Golkova, D. & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.07.520](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.520)
- Green, A. (2010). Requirements for reference level descriptions for English. *English Profile Journal*, 1(1), 1-19. doi: [10.1017/S204153621000005X](https://doi.org/10.1017/S204153621000005X)
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91(4), 663-667. doi: [10.1111/j.1540-4781.2007.00627.5.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.5.x)
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative English speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249. doi: [10.1080/15434303.2011.565844](https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844)
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. Cambridge: Cambridge University.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349. doi: [10.1177/026553220101800402](https://doi.org/10.1177/026553220101800402)
- MEB – Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Ülkemizde bulunan yabancı öğrenciler*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019_internetSunusuGeciciKorumaAIogr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nikolov, M. (2016). A framework for young EFL learners’ diagnostic assessment: ‘Can Do Statements’ and task types. M. Nikolov (Ed.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives: Educational linguistics* içinde. Springer, Cham. doi: [10.1007/978-3-319-22422-0_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_4)
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal*, 91(4), 656-659. <http://www.jstor.org/stable/4626092> sayfasından erişilmiştir.
- Oller, J. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London, UK: Longman.
- Pearson. (2021a). Global Scale of English for Adult Learners. <https://online.flippingbook.com/view/647334/> sayfasından erişilmiştir.

- Pearson. (2021b). Global Scale of English – Teacher Toolkit: Learning Objectives. <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. & Durmuş, A. O. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi A1 Öncesi. https://www.yee.org.tr/sites/default/files/icerik/basvuru_rehberi_a1_onesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. doi: [10.1002/nur.20147](https://doi.org/10.1002/nur.20147)
- Polit, D. F., Beck, C. T. & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459–467. doi: [10.1002/nur.20199](https://doi.org/10.1002/nur.20199)
- Savuran, Y. (2020) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel ve ara düzey betimleyicilerin geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Spolsky, B. (1973). What does it mean to know a language: or how do you get someone to perform his competence? J. W. Oller & J. C. Richards (Ed.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher* içinde (s. 164-176). Newbury House, Rowley, MA.
- Summers, M. M., Cox, T. L., McMurry, B. L. & Dewey, D. P. (2019). Investigating the use of the ACTFL can-do statements in a self-assessment for student placement in an Intensive English Program. *System*, 80, 269-287. doi: [10.1016/j.system.2018.12.012](https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.012)
- TMV. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TMV. (2021). *Dünyada Türkiye Maarif Vakfı*. <https://turkiyemaarif.org/page/550-dunyada-tmv-16> sayfasından erişilmiştir.
- Tucker, J. (2014). Test specifications and item writer guidelines in a multilingual world: issues and solutions. British Council: <http://events.cambridgeenglish.org/alte-2014/docs/presentations/alte2014-john-tucker.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bursları. (2021). *Türkçe eğitimi*. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/tr/sayfa/mevcut-ogrenciler/turkce-egitimi> sayfasından erişilmiştir.
- Weissberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- YEE. (2021). *Yunus Emre Enstitüsü – Kurumsal*. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> sayfasından erişilmiştir.

YÖK. (2021a). *Uyruğa göre öğrenciler listesi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

YÖK. (2021b). *Türlerine göre birim sayıları*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

YTB. (2021). *Uluslararası öğrenci hareketliliği*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Teaching Turkish as a Foreign Language has gained widespread attention both in and outside of Turkey. The statistics of such institutions abroad as Yunus Emre Institute and Turkish Maarif Foundation (TMV); and TÖMERs (Centers for Teaching of Turkish as a Foreign Language) and schools in Turkey support this claim. The demand for the field has inevitably led to the growing number of studies focusing on improving the learning and teaching processes. Therefore, the literature on Turkish as a Foreign Language usually yields case studies conducted with small-scale research purposes.

Turkish as a Foreign Language instruction is usually implemented following Common European Framework of References (CEFR) terminology; for instance, almost all TÖMERs provide one-year Turkish preparation starting from A1 and ending in C1 level. That instruction is usually followed by the Academic Turkish course, which is seen as equal to C2 level. At the end of each level, there are end-of-module examinations, and at the end of the year, there is a proficiency exam. The skills assessed in most of these exams are generally reading and language use leaving such other skills as listening, speaking, and writing behind. This trend is thought to stem from the lack of a guiding framework unique to Turkish language. Therefore, the current study aimed to reveal performance descriptors based on CEFR levels that define the language proficiency of learners.

Since CEFR is language-neutral, developing performance descriptors specific to each language is suggested by CEFR itself. The Council of Europe supports the development of reference level descriptors in order to guide language learning and testing processes. Reference level descriptors define what learners can do in terms of four traditional skills (reading, listening, speaking, and writing) at each level. However, there have been few attempts for Turkish language. Polat et al. (2018) developed a guide for Pre-A1 level targeting immigrant and illiterate learners of Turkish. TMV published a curriculum which appeals to primary, secondary, and high school level students. Hence, it can be claimed that no studies aiming for graduate (or adult) learners of Turkish at various CEFR levels (from A1 to C2) have been encountered in the relevant literature. Bearing this gap in mind, the current study sought to develop basic (A1 and A2) and Independent (B1 and B2) level performance descriptors for four skills.

The study was conducted within two phases: preparation and development. In the preparation phase, first, CEFR and other various sources developed mainly for English such as GSE

by Pearson, ACTFL Proficiency Guidelines, ALTE Can-do Statements, were analyzed. GSE, which offers a rich content and has a specific target group (adult learners), was selected as the main document. The learning outcomes it contains were translated by the first researcher and then back translated by 10 language experts. Consistency studies with experts were conducted, and an outcomes pool was achieved.

In the development phase, first, curriculum and instruction experts evaluated the outcomes in various factors. Then the outcomes were evaluated by assessment experts in terms of suitability for standard measurement tools. The assessment experts also had access to tables of specifications (designed with the descriptors) for various tests and tasks. They expressed their opinions on how well each descriptor can be suitable for the assessment of four skills through given tests and draft items. Opinions of curriculum and assessment experts were both taken through a 4-point scale, rating each descriptor either 1 (cannot serve the purpose), 2 (needs a lot of change), 3 (needs some change), or 4 (serves the purpose well). Opinions of the experts were evaluated through congruence method to get the content validity ratio and index. The descriptors that were found to be suitable and acceptable for the purpose of the study are listed in the appendices section of the study.

In the preparation phase, consistency on word choices and terminology on descriptors was achieved. Verbs having similar meaning but showing difference in terms of their cognitive levels such as 'recognize', 'identify', and 'distinguish' were arranged at various levels based on their cognitive load. With such organization on wording, the outcomes pool was found to be effective in terms of appealing to different learning stages for four skills at each level.

After removing and modifying some statements in line with the opinions of curriculum experts in the development phase, the number in the outcomes pool was reduced to 754. Then, evaluations of the assessment experts played an active role in distinguishing descriptors among those outcomes, and it was decided that 619 items can act as descriptors for standard measurement tools. After that, descriptors which were labeled under four skills were re-organized as 'aural reception', 'verbal reception', 'spoken production', 'spoken interaction', 'written production', and 'written interaction' to be consistent with CEFR terminology.

Tables of specifications (with selected descriptors from the pool) prepared by the first researcher were given to assessment experts together with draft items and instructions. With the help of the expert opinion, the content validity ratio and indexes were calculated. Content validity ratios for each of the descriptors changed between .37 and 1.00, and the indexes for each level and skill changed between .80 and 1.00. After analyzing each descriptor's individual ratio and the index it belongs to, those who are above .78 acceptability rate were given in separate lists for skills from A1 to B2 levels.

To summarize, 48 descriptors for aural reception (12, 13, 11, and 12 from A1 to B2); 47 descriptors for verbal reception (8, 13, 13, 13 from A1 to B2); 62 descriptors for spoken production (14, 17, 18, 13 from A1 to B2); 76 descriptors for spoken interaction (21, 20, 18, 17 from A1 to B2); 49 descriptors for written production (11, 10, 13, 15 from A1 to B2); and 37 descriptors for written interaction (7, 10, 9, 11 from A1 to B2), which make 319 descriptors in total, were developed. The total number of descriptors for all skills are 73 for A1, 83 for A2, 82 for B1, and 81 for B2.

Three hundred nineteen descriptors developed in this study can be claimed to meet the needs of foreign learners of Turkish. Giving emphasis on productive skills (e.g., speaking, constituting almost half of the descriptors) is in line with what is suggested by CEFR. Besides, all descriptors are formed in 'can-do' structure, which can be said to reflect learner performance and to underlie the fact that learners are social agents.

The set of descriptors also yield a systematic and comprehensive content by focusing on learning strategies and different aspects of learning a foreign language. With this in mind, it can be claimed that they can be benefitted not only in assessing Turkish as a foreign language but also in curriculum development, material design, self, and peer assessment purposes by almost all the stakeholders.

For most universities in Europe, where CEFR is widely used, B2 is the general requirement level for university entrance and acceptance. The fact that the descriptors have the potential to reflect learner performance from A1 to B2 levels in many aspects supports the claim that Turkish language requirement level can be accepted as B2 as well. With its enriched, well-designed, and systematic content, the descriptors in the current study may well serve the purpose in that regard.

Ekler

Ek-1. İşitsel Alımlama Betimleyicileri (Savuran, 2020, s. 121-124):

Seviye	İşitsel Alımlama (Dinleme) Betimleyicileri
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yavaş ve açıkça söylendiği takdirde, birkaç sayıda gündelik kelimeyi fark edebilir 2. Basit enformel selamlaşmaları fark edebilir. 3. Ücretler ve miktarlarla ilgili basit dili anlayabilir. 4. Yavaş ve açık şekilde söylendiğinde kişisel detaylarla ilgili temel soruları anlayabilir. 5. Dikkatli ve yavaş bir şekilde söylendiğinde temel kişisel detayları anlayabilir. 6. Dikkatli ve yavaş şekilde söylendiğinde soruları anlayabilir. 7. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirildiğinde kısa ve basit konuşmalardaki kişi ya da yer isimlerini çıkarabilir. 8. Temel seviyedeki yer isimlerini çıkarabilir. 9. İnsanların sevdikleri ve sevmedikleri şeyler hakkındaki temel soruları anlayabilir. 10. Boş zaman aktiviteleri hakkındaki temel bilgileri anlayabilir. 11. Yavaş ve dikkatli bir şekilde dile getirilen ve uzun duraksamaları olan konuşmayı takip edebilir. 12. Bir kişinin sevdiği ve sevmediği şeyler hakkındaki temel bilgiyi anlayabilir.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Temel düzeyde kişisel ve aile bilgisi ile ilgili tümce ve içerik kelimelerini fark edebilir. 2. Kısa ve basit duyurulardaki ücretler, zamanlar ve tarihler gibi gerçeğe dayalı önemli bilgileri çıkarabilir. 3. Tanıdık konular ile ilgili temel tümce ve içerik kelimelerini fark edebilir. 4. İnsanların günlük rutinleri ile ilgili bilgiyi anlayabilir. 5. Basit ve kısa sosyal değişimleri takip edebilir. 6. Yavaş ve açık şekilde dile getirildiğinde basit ve günlük konuşmaları anlayabilir. 7. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirilen konuşmalarda konuşmacıların birbirlerine katılmadığı anları fark edebilir. 8. Yavaş ve açık bir şekilde dile getirilen konuşmalarda konuşmacıların birbirlerine katıldığı anları fark edebilir. 9. Tanıdık ve gündelik etkinliklerle ilgili basit konuşma ya da anlatıları takip edebilir. 10. Yavaş ve açık bir şekilde anlatılan hikayelerin ana fikrini yakalayabilir. 11. Kısa ve basit bir diyalog ya da anlatıdaki olay sırasını takip edebilir.

	12. Tanıdık konular hakkında biraz tekrar ya da yeniden söyleme ile yapılan standart konuşmayı anlayabilir. 13. Kaydedilmiş basit bir diyalog ya da anlatıdaki önemli detayları ayırt edebilir.
B1	1. Kaydedilmiş anlatı ya da diyalogdaki basit kronolojik sıralamayı belirleyebilir. 2. Tanıdık konular hakkında net ve standart dilde yapılan konuşmalardaki ana noktaları takip edebilir. 3. Konuşmacının net olduğu ve deyimsel dil kullanımından kaçındığı tanıdık konuları takip edebilir. 4. Bir sunumdaki tarihler, sayılar ve miktarlar gibi önemli gerçeğe dayalı bilgiyi çıkarabilir. 5. Tanıdık konular (iş, boş zaman, vb.) hakkında açık ve standart dilde yapılan anlatı ya da konuşmaların ana noktalarını anlayabilir. 6. Konuşmacıların deyimsel dil kullanımından kaçınması halinde gündelik bir konuşmanın çoğunu anlayabilir. 7. Kısa ve formel bir konuşmanın çizgisel yapısını takip edebilir. 8. Tanıdık ve standart metinler üzerinde ana fikir ve destek detayları ayırımı yapabilir. 9. Yaygın konular üzerine olan gündelik bir konuşma ya da enformel bir görüşmeyi takip edebilir. 10. Tanıdık bir konu üzerine olan bir radyo programının önemli noktalarını anlayabilir. 11. Örnekleri ve destekledikleri fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir.
B2	1. Açık ve standart dilde yapılan bir tartışmadaki bir fikir ya da argümanı destekleyici ya da ona karşıt düşüncelerin ana sebeplerini ayırt edebilir. 2. Abartı kullanımlarını (örn: "bunu bitirmem yıllarımı alacak") fark edebilir. 3. Bağlamsal ipuçları kullanılarak anlamı kontrol edebilir ve ana noktaları anlayabilir. 4. Standart dilde ve doğal bir hızda dile getirilen birçok konu üzerinde konuşmacının bakış açısını anlayabilir. 5. Doğal bir hızda yapılan genişletilmiş enformel bir konuşmadaki kronolojik sırayı takip edebilir. 6. Doğal hızda yapılan enformel konuşmalardaki sebep ve sonuç ilişkilerini anlayabilir. 7. Doğal bir hızda yapılan enformel bir tartışmada gerçekler ve fikirleri birbirinden ayırt edebilir. 8. Gündelik bir konuşmada ironik bir şey söylendiğini anlayabilir. 9. Karmaşık tartışmalarda yer değiştirme, yeniden söyleme gibi unsurlarla yapılan fikir tekrarlarını fark edebilir. 10. Doğal hızda yapılan dilbilimsel anlamda karmaşık konuşmalardaki önemli bilgiyi ayırt edebilir. 11. Konuşmacının anlamı vurgulamak için yaptığı ironi kullanımını anlayabilir. 12. İki akıcı konuşmacı arasındaki canlandırılmış konuşmayı takip edebilir.

EK-2. Görsel Alımlama Betimleyicileri (Savuran, 2020, s. 125-128):

Seviye	Görsel Alımlama Betimleyicileri
A1	1. Yerlerin basit tanımlarını anlayabilir. 2. Kısıtlı bir şekilde kişisel detayları çıkartabilir. 3. Basit ve kısa metinlerdeki temel ifadeleri anlayabilir. 4. Görsel desteği olması halinde, günlük nesnelere tanımlayan (renk, şekil gibi) temel ifadeleri anlayabilir. 5. Basit bir metindeki tanıdık ifadeleri anlayabilir. 6. Tanıdık ve gündelik etkinliklerle ilgili basit ifadeleri anlayabilir. 7. Resimlerle ya da basit metinlerle ilgili temel ve gerçeğe dayalı ifadeleri anlayabilir. 8. Süre kontrolü şartıyla, temel bilgiyi bulmak için basit metinleri tarayabilir.
A2	1. Kısa ve basit anlatılardaki ana fikri anlayabilir. 2. Gündelik etkinliklerle ilgili kısa ve basit metinleri anlayabilir. 3. Kısa ve basit bilgilendirici materyal ve tanımlardaki genel anlamı anlayabilir. 4. Basit bir metni okuyarak gerçeğe dayalı detayları çıkarabilir. 5. Gündelik yaşamla (posterler, kitapçıklar gibi) ilgili basit ve bilgilendirici metinlerdeki özel bilgiyi (rakamlar ve gerçekler gibi) çıkarabilir. 6. Kısa ve basit öyküleyici metinleri anlayabilir. 7. Kısa bir metindeki basit bir bilgidен çıkarımlar yapabilir. 8. Basit ve gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir. 9. Süre kontrolü şartıyla, ana konu başlıklarını ayırt ederek tanıdık bir metni tarayabilir. 10. Tanıdık ve gündelik bir konudaki metinde geçen olaylar ve hareketlerin sırasını takip edebilir. 11. Kısa ve tanıdık bağlamlardaki temel ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir. 12. Kısa metinlerdeki basit dilde ifade edilen temel fikirleri anlayabilir. 13. Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen basit kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir.
B1	1. İki kısa metin arasındaki benzerlik ve farkları belirleyebilir. 2. Özel bilgiyi yerleştirmek için kısa metinleri tarayabilir. 3. Kısa ve tanıdık bağlamlardaki bilinmeyen kelimelerin muhtemel anlamını türetebilir. 4. Tanıdık konular üzerindeki açık ve gerçeğe dayalı metinleri genellikle anlayabilir. 5. Yapılandırılmış bir metindeki ilgili fikirleri ve ana konuyu belirleyebilir. 6. Yapılandırılmış bir metindeki ana konu ve örnekler arasındaki ilişkiyi anlayabilir. 7. Yaygın konularla alakalı gerçekleri ve fikirleri birbirinden ayırt edebilir. 8. Kısa bir makalede verilen bilgiye dayalı basit çıkarımlar yapabilir. 9. Formel ve yapılandırılmış bir metindeki kronolojik sırayı takip edebilir. 10. Örnekleri ve onların desteklediği fikirlerle olan bağlantılarını fark edebilir. 11. Genişletilmiş bir metin ya da makaledeki önemli bilgiyi belirleyebilir. 12. Yapılandırılmış bir metindeki sebep ve sonuç ilişkilerini anlayabilir. 13. Yapılandırılmış metinlerdeki temel ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir.
B2	1. Bir metinde argümanları açıkça belirtilmiş bir şekilde ortaya koyan ve karşıtlayan ana sonuçları belirleyebilir. 2. Metin başlıklarından, alt başlıklarından ve manşetlerinden basit çıkarımlar ya da tahminler yapabilir. 3. Genişletilmiş bir metinde ana noktalar ile destek detaylarını birbirinden ayırt edebilir. 4. Özel bir bilgiyi bulmak için uzun bir metni ya da bağlantılı metinler setini tarayabilir. 5. Genişletilmiş metinlerdeki bilinmeyen kelimelerin olası anlamını türetebilir. 6. Genişletilmiş metinlerdeki ön ve art gönderim ifadelerini belirleyebilir. 7. Genişletilmiş metinlerdeki bakış açıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlayabilir. 8. Yapılandırılmış ve söylemsel bir metindeki karşıt argümanları fark edebilir. 9. Önemli bilgi için uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. 10. Formel ve yapılandırılmış bir metindeki kastedilen anlamı anlayabilir.

11. Karmaşık formel bağlamlardaki fikir ve gerçekleri birbirinden ayırt edebilir.
12. Yazılı bir metindeki bir kelimenin kastedilen çifte anlamını anlayabilir.
13. Dilbilgisel anlamda karmaşık ve gerçeğe dayalı bir metindeki özel bilgiyi ayırt edebilir.

EK-3. Sözlü Üretim Betimleyicileri (Savuran, 2020, s. 130-132):

Seviye	Sözlü Üretim (Bireysel Konuşma) Betimleyicileri
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oldukça yaygın olan gündelik nesnelere birkaçını söyleyebilir. 2. Temel kalıp ifadeler kullanarak kişisel bilgi verebilir. 3. Kendi ismini ve adresini kodlayabilir. 4. Tam saat olarak günün zamanını söyleyebilir. 5. Günü ve tarihi söyleyebilir. 6. Ne yaptığını söyleyebilir (mesleğinin adı, öğrenciliği, vb.). 7. Temel sayılar ve miktarlar belirtebilir. 8. Nerede yaşadığı ve ailesi hakkında bazı bilgiler vererek temel bir şekilde kendisini tanıtabilir. 9. Temel bir şekilde bir nesnenin konumunu tanımlayabilir. 10. Ev hakkında oldukça temel bilgiler verebilir. 11. Nerede yaşadığını tanımlayabilir. 12. Temel bir şekilde kendilerini, hobilerini ve ilgi alanlarını tanıtabilir. 13. Oldukça temel kalıp ifadeler kullanarak nasıl hissettiğini ifade edebilir. 14. Basit dil kullanarak bir nesneyi tanımlayabilir.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basit dil kullanarak bir kişinin hobilerini ve aktivitelerini tanımlayabilir. 2. İlgi alanındaki gündelik konular hakkında (örn. İnsanlar, yerler, meslek, öğrenim) hakkında temel bir şekilde konuşabilir. 3. Kişisel detay istemek ve vermek için kısa ve gündelik ifadeler kullanabilir. 4. Okulunun ya da kaldığı yerin basit bir tanımını verebilir. 5. Basit dil kullanarak beceri ve yetenekleri tanımlayabilir. 6. Basit dil kullanarak kendi kasaba ya da şehri tanımlayabilir. 7. Bir kişinin görünüşünü tanımlamak için basit dil kullanabilir. 8. Neyi beğenip beğenmediğini söyleyebilir. 9. Basit tümce serileri kullanarak insanların hayatlarını tanımlayabilir. 10. Kalıp ifadeler kullanarak basit görüşler dile getirebilir. 11. Temel kalıp ifadeler kullanarak genel tercihleri dile getirebilir. 12. Kalıp ifadeler kullanarak övgülerde bulunabilir. 13. Gündelik konuların (örn. İnsanlar, yerler, deneyimler) genişletilmiş tanımlarını yapabilir. 14. Basit bağlaçlar (örn. "sonra", "daha sonra") kullanarak geçmişteki temel olayları tanımlayabilir. 15. İnsanların kişiliklerini ve duygularını tanımlamak için basit dil kullanabilir. 16. Basit bir olaylar listesi halinde bir hikaye anlatabilir ya da bir şey tanımlayabilir. 17. Etkinliklerin ve olayların kısa ve basit tanımlarını verebilir.
B1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir hikaye anlatabilir. 2. İşle ilgili bir görevin ne sıklıkla tamamlanması gerektiğini tanımlayabilir. 3. Basit dil kullanarak tanıdık bir konu hakkındaki kuralları açıklayabilir. 4. En önemli noktayı vurgulayarak basit ve ilişkili bilgiyi iletir. 5. Basit dil kullanarak fikirlerini ifade edebilir. 6. En ilişkili noktanın basit bilgisini iletir ve önemli noktayı vurgulayabilir. 7. Basit dil kullanarak pişmanlık dile getirebilir. 8. Basit dil kullanarak kısa sebepler ve açıklamalar verebilir. 9. Gerçek ya da hayali olayları tanımlayabilir. 10. Bir dizi tanıdık konu üzerinde direkt tanımlar verebilir. 11. Tanıdık bir konu üzerine olan bir bakış açısını doğrulamak için basit sebepler verebilir. 12. Fikirler, planlar ve hareketler için kısa açıklama ve sebepler verebilir. 13. Hislerini dile getirebilir ve hislere tepki verebilir. 14. Bir dizi temel ifade ve cümle kullanarak görüşleri ve tavırları ifade edebilir. 15. Tanıdık bir konu üzerine prova edilmiş ve kısa bir sunum ya da konuşma yapabilir. 16. Makul bir kesinlikte bir fikir ya da sorundaki ana noktaları açıklayabilir. 17. Birkaç yazılı kaynaktan bilgi toplayabilir ve fikirleri sözel olarak özetleyebilir. 18. Olayların doğrusal bir sırası olarak direkt bir tanım ya da anlatımı akıcı ve makul bir şekilde ilişkilendirebilir.
B2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çeşitli seçeneklerin artılarını ve eksilerini tartışarak konuya dayalı bir sorunda bir bakış açısını savunabilir. 2. Bir noktayı açığa çıkarmak için ilişkili kişisel deneyimleri konuşmaya dahil edebilir. 3. Bir dizi ifade kullanarak hislerini (örn. Sempatı, şaşkınlık, ilgi) güvenle ifade edebilir. 4. Özel bir bakış açısına destek ya da karşıt olarak sebepleri ile birlikte bir argüman geliştirebilir. 5. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini detaylı bir şekilde tanımlayabilir. 6. Sebepler, sonuçlar ve varsayımsal durumlar hakkında tahminlerde bulunabilir. 7. Uygun bir şekilde bir sorunu açıklayabilir ve hangi eylemin yapılması gerektiğini bildirebilir. 8. Mevcut durumları detaylı bir şekilde karşılaştırabilir ve geleceğe yönelik sebepler hakkında tahminlerde bulunabilir. 9. Bir sorun ya da problemi açık bir şekilde ana hatlarıyla ortaya koyabilir. 10. Bir sorun ya da problemin sebepleri hakkında tahminlerde bulunabilir. 11. Varsayımsal eylemler ve durumlar ve onların olası sonuçları hakkında konuşabilir. 12. Fikirler arasındaki ilişkiyi açıkça belli etmek için bir dizi bağlacı etkili bir şekilde kullanabilir. 13. Önemli noktaları ön plana çıkararak düz bir şekilde akıcı olan ve mantıklı yapılandırılmış bir argüman ileri sürebilir.

EK-4. Sözlü Etkileşim Betimleyicileri (Savuran, 2020, s. 134-138):

Seviye	Sözlü Etkileşim (Karşılıklı Konuşma) Betimleyicileri
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Birine ismini sorabilir. 2. İsmi söyleyebilir. 3. Kendi ülkelerinin, milliyetlerinin ve dillerinin ismini fark edebilir ve söyleyebilir.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Birkaç kalıp ifadeyi kullanarak insanlarla selamlaşabilir. 5. Birine milliyetini sorabilir. 6. Basit kalıp ifadeler kullanarak kısıtlı bir şekilde kişisel bilgi verebilir. 7. Temel işaret sıfatları kullanarak basit isteklere cevap verebilir. 8. Doğum tarihi sorabilir ve söyleyebilir. 9. Kendi yaşını söyleyebilir ve bir başkasının yaşını sorabilir. 10. Birine mesleğini sorabilir. 11. Basit ve kibar selamlama ve uğurlamalarla temel sosyal bağlantılar kurabilir. 12. Bir şeyin ücretini sorabilir. 13. Temel miktarları ve ücretleri sorabilir. 14. Doğum tarihi sorabilir ve söyleyebilir. 15. Kısıtlı bir şekilde aile ve arkadaşlar hakkında basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir. 16. Bir şeyin ücreti hakkında temel bilgi verebilir. 17. İnsanları selamlayabilir, nasıl olduklarını sorabilir ve cevaplara tepki verebilir. 18. Kişisel detay (nerede yaşadığı, nelere sahip olduğu) alış-verişi yapabilir. 19. İnsanlardan nesnelere isteyebilir ve insanlara nesnelere verebilir. 20. İstekleri ve gereksinimleri tanımlamak ve bilgi talep etmek için kısa, günlük ifadeleri kullanabilir. 21. Gündelik, basit ve kibar selamlama sözcükleri ve hitapları kullanabilir.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oldukça tanıdık konular üzerinde basit ifadeler başlatabilir ve onlara cevap verebilir. 2. "Gelecek hafta", "geçen Cuma", "Kasım'da", "Saat 3" gibi ifadeler kullanarak zamanı işaret edebilir. 3. Temel kalıp ifadeleri kullanarak basit davetlerde bulunabilir. 4. Bir yemek siparişi vermek için basit tümceler kullanabilir. 5. Bir noktadan diğerine yürüyerek ya da toplu ulaşım ile gitmek için basit yön tarifleri isteyebilir ve verebilir. 6. Temel kalıp ifadeleri kullanarak bir konuşmayı başlatabilir ya da sonlandırabilir. 7. Bir harita ya da planı kullanarak basit yön tarifleri verebilir. 8. Basit dil kullanarak temel öneriler isteyebilir ve verebilir. 9. Teklif yapabilir ve teklifleri kabul edebilir. 10. Nereye gidileceğini ve ne yapılacağını tartışabilir ve buluşma ayarlamaları yapabilir. 11. Basit ve direkt bilgi alış-verişi gerektiren rutin görevlerde iletişim kurabilir. 12. İki kişi ya da nesne arasında yaygın sıfatları kullanarak direkt ve basit karşılaştırmalar yapabilir. 13. Temel planlar ve niyetler hakkında sorular sorup onları cevaplayabilir. 14. Açık ve gerçekçi dayalı bilgi alış-verişi yaparak işe dönük gündelik taleplerle başa çıkabilir. 15. Basit ve kısıtlandırılmış yüz yüze konuşmaları başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir. 16. Kısıtlı bir şekilde heves ve heyecanını dile getirebilir. 17. Akşam veya hafta sonu ne yapılacağını tartışabilir. 18. Önerilerde bulunup önerilere tepkiler verilebilir. 19. Bir konuşmayı devam ettirmek için kalıp ifadeler (örn. "anlıyorum", "evet") kullanabilir. 20. Bir günlük ya da programla bağlantılı şekilde gelecek düzenlemeleri ve planları yapabilir.
B1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tekrar edilmesini isteyebileceği durumlarda direkt sorulduğunda bir fikir verebilir. 2. Kibar bir şekilde inancını, düşüncesini ve bir fikre katılma ya da katılmama durumunu ifade edebilir. 3. İlgi alanındaki konuları konuşurken kişisel fikir ve görüşler isteyebilir ya da verebilir. 4. Tanıdık konular üzerinde yapılan basit ve yüz yüze konuşmaları başlatabilir, devam ettirebilir ya da sonlandırabilir. 5. Bir konuşma konusu başlatabilir ve geçmiş zaman kullanarak detayları verebilir. 6. Konuşma yavaş ve net bir şekilde yapıldığında gündelik ve pratik konuları tartışabilir. 7. Hisleri ve tepkileri tanımlayarak deneyimlerin detaylarını verebilir. 8. Kalıp ifadeler kullanarak filmleri, kitapları ve oyunları basit terimlerle tartışabilir. 9. Basit bir enformel görüşmeyi gerçekleştirebilir. 10. Kısa açıklama ve sebepler vererek olası çözümlere ilişkin görüşlerini ifade edebilir. 11. Enformel tartışmalardaki fikirlere ve önerilere tepki verebilir. 12. Bir şeyin neden bir sorun olduğunu açıklayabilir. 13. Kültürel konular (örn. müzik, film, spor) hakkında biraz detaylı bir şekilde düşüncelerini ifade edebilir. 14. Canlı bir tartışma ya da sunum sırasında anlamının doğrulanmasını isteyebilir. 15. Enformel tartışmalardaki fikir ve öneriler hakkında açıklama ya da yorumlar yapabilir. 16. Başkalarının görüşleri hakkında kısa yorumlarda bulunabilir. 17. Hazırlanmış bir görüşmeyi gerektiğinde bilgiyi kontrol ederek doğrulayarak gerçekleştirebilir. 18. Yanlış anlaşılması halinde bir soruyu farklı bir şekilde sorabilir.
B2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kendi alanındaki geniş bir dizi konu üzerinde biraz özgüvenle bilgi alış-verişi yapabilir. 2. Bir konuya dayalı sorunda çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını verebilir. 3. Açık ve standart dilde gerçekçi dayalı bir bilgi alış-verişinin yapıldığı rutin formel tartışmalara katılabilir. 4. İlişkili açıklamalar ve argümanlar vererek görüşleri açık bir şekilde doğrulayabilir ve sürdürülebilir. 5. Yüz yüze yapılan bir ankette sorulara detaylı cevaplar verebilir. 6. Güncel sosyal sorunlarla ve mevcut durumlarla ilgili tartışmalarda görüşlerini ifade edebilir. 7. Bir dizi ifade kullanarak fikre katılım derecesini gösterebilir. 8. Diğerlerini katılmaya ve ne düşündüklerini söylemeye davet ederek tartışmayı cesaretlendirebilir. 9. Karşı koyma derecesini ifade etmek için bir dizi ifade kullanabilir. 10. Çoğu zaman zorlanmadan iyi anlaşılacak şekilde bir argüman geliştirebilir. 11. Konu çok soyut ya da karmaşık olmadığı takdirde bir konuşmaya akıcı ve doğal bir şekilde katkı sağlayabilir. 12. Etkili bir konuşma sırası ile bir söylemi doğal olarak başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir. 13. Eylemlerin veya olayların olası sonuçlarını kesin bir şekilde ifade edebilir. 14. Dinleyiciye açık etmeden bir soruyu cevaplamaktan kibarca kaçınabilir. 15. Kesin bir şekilde fikirlerini sunabilir ve karmaşık tartışmalara ikna edici şekilde tepki verebilir. 16. Bir sorun ya da probleme olan olası yaklaşımların olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırabilir. 17. Bir dizi dilbilimsel araç kullanarak farklı fikirleri karşılaştırabilir ve değerlendirir.

EK-5. Yazılı Üretim Betimleyicileri (Savuran, 2020, s. 140-142):

Seviye	Yazılı Üretim (Bireysel Yazma) Betimleyicileri
A1	<ol style="list-style-type: none"> İsmi ve uyrugunu yazabilir. Küçük ve büyük olarak alfabedeki harfleri yazabilir. Adresini yazabilir. Bir modelle desteklendiği takdirde, kendisini tanıtan birkaç temel cümle yazabilir. Bir modelle desteklendiği takdirde, kendisi ve diğer insanların sahip olduğu şeyler hakkında basit cümleler yazabilir. Bir modelle desteklendiği takdirde, tanıdık bir nesne hakkında basit cümleler yazabilir. Ailesi ve nerede yaşadığı ile ilgili basit cümleler yazabilir. Kişisel ilgi alanları hakkında basit cümleler yazabilir. Temel bir şekilde bir nesnenin konumunu tanımlayabilir. Arkadaşlarına kısa ve basit notlar, elektronik postalar ve iletiler yazabilir. Kısıtlı bir şekilde yazılı olarak kişisel detaylar verebilir.
A2	<ol style="list-style-type: none"> Bir oda, ev veya dairenin basit tanımını yazabilir. Kısa ve temel yön tarifleri yazabilir. Tanıdık bir nesne hakkında temel cümleler yazabilir. Kişiler, yerler ve nesnelere hakkında basit karşılaştırmalar yapabilir. Kişiler, yerler ve nesnelere kısa ve temel tanımlarını yazabilir. Gündelik basit bir sürecin (örn. bir yemek tarifi) tanımını yazabilir. Bir modelle desteklendiği takdirde gündelik etkinliklerin kısa ve basit tanımını yazabilir. Basit bir liste ile temel yönergeler yazabilir. Gündelik kişisel deneyimlerin tanımını yazabilir. Sahip olduğu ve sevdiği nesnelere basit tanımını yazabilir.
B1	<ol style="list-style-type: none"> Basit bir anlatı ya da tanımın sonuna geldiğini açık bir şekilde belirtebilir. Basit ve doğru bir sıralama ile bir hikaye yazabilir. Uzun bir metinde basit ve mantıklı paragraf ayrımları yapabilir. Tanıdık konular üzerinde temel yapıda kısa ve basit kompozisyon yazabilir. Basit bir sorun ve çözüm arasındaki temel ve direkt ilişkiyi gösterebilir. Geçmiş olaylar, etkinlikler veya kişisel deneyimlerin tanımlarını yazabilir. İlgili alanları ile ilgili biraz detay içeren bir yazı yazabilir. Yapılandırılmış bir metinde basit bağlantı unsurları kullanabilir. Yazılı olarak bir hikaye anlatmak ya da olay tanımlamak için yaygın bağlaçları kullanabilir. Öyküleyici bir metinde kronolojik sıralamayı açık bir şekilde gösterebilir. Temel fikirleri organize ederek basit ve yapılandırılmış kompozisyonlar yazabilir. Gerçek ya da hayali bir olayın tanımını yazabilir. Yapılandırılmış bir metindeki bir ana nokta ve örnek arasındaki basit ilişkiyi gösterebilir.
B2	<ol style="list-style-type: none"> İlgili örneklerle fikirleri destekleyebilir. Yapılandırılmış bir metindeki sebep-sonuç ilişkilerini açık bir şekilde gösterebilir. Söylemsel bir argümanı net bir sonuç ve fikir ile sonlandırabilir. Yapılandırılmış bir metindeki gerçekler ve fikirler arasındaki farkı açık bir şekilde gösterebilir. Harekete geçmek için sebepleri de belirterek gerçeğe dayalı bilgi aktaran kısa ve standart bir rapor yazabilir. Bir noktayı açıklamak ya da vurgulamak için bir fikri başka kelimelerle yeniden ifade edebilir. Ana noktaları ve destek detaylarını açık bir şekilde gösteren yapılandırılmış bir metin yazabilir. Formel olarak yapılandırılmış bir metindeki ek bilgiyi gösterebilir. Gerçek veya hayali yerlerin detaylı tanımlarını yazabilir. Farklı kaynaklardaki bilgileri doğru bir şekilde bağlayabilir. İlişkili destek detayları ve örnekleri ile net bir tanım ya da anlatı geliştirebilir. Hisler ve deneyimlerin kişisel önemi hakkında detaylı bir şekilde yazabilir. Daha uzun ve karmaşık metinleri yapılandırmak için ilgili alt başlıklar yazabilir. Bir fikri destekleyen ya da ona karşı çıkan bir argümanı sebepleri ile birlikte sistematik olarak geliştirebilir. Bir durumun olumlu ve olumsuz yanlarını analiz eden ve eylem öneren yapılandırılmış bir rapor yazabilir.

EK-6. Yazılı Etkileşim Betimleyicileri (Savuran, 2020, s. 144-146):

Seviye	Yazılı Etkileşim (Yazışma) Betimleyicileri
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1'den 100'e kadar olan sayma sayılarını yazabilir. Gündelik nesnelere ve kalıp ifadelerle ilgili kısa tümceleri ve tanıdık kelimeler yazabilir. Basit formları temel kişisel bilgilerle doldurabilir. Gündelik konular hakkında (örn. Bir yere gitmek için yön tarifleri) kısa cümleler yazabilir. Bir kişinin hayatı ve rutin etkinlikleri hakkında basit cümleler yazabilir. Hem rakam hem de yazı ile tarihleri yazabilir. 'Ve', 'çünkü', 'ama', ve 'sonra' gibi temel bağlaçları kullanabilir.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 'Ancak', 'bu sebeple/nedenle' 'bu yüzden', ve 'dolayısıyla' gibi bağlaçları kullanabilir. Hisleri hakkında oldukça kısa ve basit cümleler yazabilir. Kısıtlı bir şekilde yazılı olarak kişisel detaylar isteyebilir. Görsel destek olması halinde tanıdık etkinliklerin kısa tanımını yazabilir. Gündelik olaylarla ilgili kısa ve basit elektronik posta ve iletiler yazabilir. Açıklamalarla birlikte sevdiği ve sevmediği şeyler hakkında kısa metinler yazabilir. Geçmiş olay ve etkinliklerin kısa ve temel tanımlarını yazabilir. Temel zaman ifadeleri kullanarak basit bir hikaye ya da olay tanımını yazabilir. Basit enformel elektronik postalarda uygun başlangıç ve bitiriş ifadeleri kullanabilir. Kendi kültürü (örn. yemek, milli bayramlar, festivaller) hakkında önemli bilgi veren basit metinler yazabilir.
B1	<ol style="list-style-type: none"> Bir modelle desteklendiği takdirde, basit bir paragrafın bitiş cümlelerini yazabilir. Bilgi talep eden temel seviyede formel bir elektronik posta ya da mektup yazabilir.

3. Kısıtlı destek detayları ile birlikte temel bir başvuru mektubu yazabilir.
 4. Bir eylem talep eden temel bir elektronik posta ya da mektup yazabilir.
 5. Eğitimle ilgili bilgi gerektiren (örn. Bir kursa başvuru) bir formu doldurabilir.
 6. En önemli noktaya vurgu yaparak ve bilgi alışverişinde bulunarak elektronik posta ya da mektup yazabilir.
 7. Hedeflenen alıcılara göre elektronik posta ya da mektuplardaki selamlamaların formelliğini değiştirebilir.
 8. İlgili alanındaki gerçeğe dayalı bilgiyi özetleyebilir.
 9. Kısa bilgi parçalarını birleştirebilir ve bir başkası için özetleyebilir.
-
- B2
1. Standart mektuplardaki formellik ve yazım kurallarını bildiğini gösterebilir.
 2. Sebepleri ile birlikte öneriler verebilir.
 3. Yakın çevresinde olan olaylarla ilgili detaylı tanımlar yazabilir.
 4. Bir dizi deyimsel ifade kullanarak kişisel mektup ya da elektronik postalar yazabilir.
 5. Bir dizi bağlaç kullanarak ek fikirleri sunabilir.
 6. Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir şikayet mektubu yazabilir.
 7. Uygun kesit, yazım kuralları ve destek detayları ile bir başvuru mektubu yazabilir.
 8. Okuyucunun dikkatini çekmek için bağlantılı başlıklar ya da manşetler yazabilir.
 9. Farklı yazı türlerinin yazım kurallarını ve yapısını bildiğini gösterebilir.
 10. Önemli noktaları ve ilgili destek detaylarını uygun bir şekilde ön plana çıkaran bir argüman geliştirebilir.
 11. Bir dizi bağlantı aracı ile daha uzun metinleri yapılandırabilir.
-

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, birinci yazar %90 oranında, ikinci yazar %10 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma kapsamında maddi destek alınmamıştır. Ancak, araştırmacının veri toplama sürecinde farklı üniversitelerde çeşitli unvanlarda görev yapan yabancı dil, eğitimde program geliştirme ve öğretim ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Emeği geçen tüm meslektaşlarımıza teşekkürlerimizi iletiyoruz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28/03/2019 tarih ve 4/67 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi*

Development of Teachers' Curriculum Literacy Perception Scale

Ahmet Keskin, Hünkar Korkmaz

Yazar Bilgileri

Ahmet Keskin 
Dr., Kırıkkale Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
ahmetkeskin@kku.edu.tr

Hünkar Korkmaz 
Prof. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Programları
ve Öğretim,
hunkar@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Program okuryazarlığı, öğretmenin eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesi olarak tanımlanmıştır. Alanyazın taraması ve yapılan çalışmalar kapsamında hazırlanan 118 maddelik ölçek uzman değerlendirmeleri sonucunda 68 maddeye indirilmiş ve bu 68 maddelik taslak ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilindeki altı farklı ilçede ilkököl, ortaokul ve liselerde devlet okullarında görev yapmakta olan 406 öğretmene uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ile ölçeğe ait dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu ölçek Ankara ilindeki on dört ilçede devlet okullarında görev yapmakta olan toplam 713 ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenine uygulanarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin 38 maddeden oluşan dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bu boyutlar a) programı tanıma, b) programı hayata geçirme, c) programı sorgulama ve d) programa değer verme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğe ait Cronbach α değeri .934'tür. Çalışma bulgularının öğretmen eğitimi ve program okuryazarlığı alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Program Okuryazarlığı
Program Okuryazarlığı Algı
Ölçeği
Öğretmenlerin Program
Yeterliği

Keywords

Curriculum Literacy
Curriculum Literacy Perception
Scale
Teachers' Curriculum
Competencies

Makale Geçmişi

Geliş: 15.04.2021
Düzeltilme: 09.05.2021
Kabul: 23.05.2021

ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable scale to determine teachers' perceptions of curriculum literacy. Curriculum literacy can be defined as follows: Curriculum literacy; is that the teacher is aware of the features specific to the curriculum, can use this awareness in practice, and can use the curriculum as a guide by making critical evaluations and interpretations. The 68-item draft scale was applied to 406 teachers teaching in primary, secondary, and high schools in six different Ankara districts in the fall semester of the 2018-2019 academic year, and Explanatory Factor Analysis (EFA) was conducted. With the evaluation of the analysis results, a four-dimensional structure belonging to the scale emerged. A Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed by applying this scale to 713 primary, secondary, and high school teachers teaching in public schools in fourteen districts in Ankara. According to the CFA results, the four-dimensional structure of the scale consisting of 38 items was confirmed. These dimensions were named as a) recognizing the curriculum, b) implementing the curriculum, c) questioning the curriculum, and d) valuing the curriculum. The Cronbach α value of the scale is .934. Results of this research will contribute to the researchers and educators studying on teacher education and curriculum literacy.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>

Giriş

Eğitim bilimleri alanında 1980'li yıllarda kullanılan program okuryazarlığı (curriculum literacy) daha çok öğrenme ortamları için materyallerin düzenlenmesi bağlamında tartışılmıştır. Bu dönemde öğretmen bilgisi (teacher knowledge) kavramı ile ilgili yoğun çalışmalar yapan Shulman (1987), öğretmenlik mesleği bilgi tabanı adını verdiği yedi önemli kategoriden birini program bilgisi (curriculum knowledge) olarak adlandırmış ve bu kategoriyi öğretmenin kendi konu alanına uygun materyalleri seçebilmesi ve sınıfa uyarlayabilmesi olarak tanımlamıştır. Aynı dönemde Ariav (1988), Shulman'ın bu tanımını eleştirerek program bilgisinin konu alanı ve materyal bilgisine indirgenmediğini ve sınırlandırıldığını belirtmiştir. "Program Bilgisi" yerine "Program Okuryazarlığı" kavramını kullanan Ariav (1988), okuryazarlığın program bilgisinden daha geniş bir kapsamının olduğunu belirtmiştir. Program doğrultusunda konu alanlarına uygun materyallerin seçilmesi, öğrenme ortamlarına uyarlanması ve değerlendirilmesini başlangıç seviyede okuryazarlık olarak tanımlayan Ariav (1988) bunlara ek olarak program geliştirme süreci ve bu süreci etkileyen değişkenlerle ilgili farkındalık sahibi olunmasını da daha ileri seviyede program okuryazarlığı olarak yorumlamıştır.

Program geliştirme alanının teorik gelişimi ile beraber programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve eğitim programları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırmalar çoğalmış ve farklı akademik kavramlar çatısı altında bu çalışmalar sürdürülmüştür. Öğretmenlerin program yeterlikleri (teachers' curriculum competencies), öğretmenlerin program farkındalıkları (teachers' curriculum awareness), öğretmenlerin program bilgisi (teachers' curriculum knowledge), öğretmenlerin programları tekrar yapılandırması (teachers' curriculum reconstructing), öğretmenlerin program bilinci (teachers' curriculum consciousness) vb. kavramlar bu çalışmalarda görülen bazı araştırma konularındandır (Erman, 2016; Selvi, 2017).

Okuryazarlığın özel bir düşünme, davranış ve değer verme biçimi olduğu (Roth, 1992) düşünüldüğünde program okuryazarlığı bu kavramlardan daha farklıdır. Buradan hareketle program okuryazarlığı şu şekilde tanımlanabilir: Program okuryazarlığı; öğretmenin eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesidir. Program okuryazarlığı kavramının merkezine aldığı fikir öğretim programı ve öğretmen arasındaki ilişkinin güçlendirilmesidir. Bu ilişki programa yönelik farkındalığın artmasını sağlamaktadır. Farkındalık beraberinde uygulamaya dönük kararların verilme sürecinde öğretmene daha zengin bir bakış açısı kazandırır.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunlarda genelde ilk incelenen, eleştirilen veya yeniden güncellenmesi talep edilen basamak eğitim programlarıdır. Programların dönemin şartlarına uygun olup olmadığı, temel aldığı felsefe ve eğitim anlayışı, güncellenmesi, içeriği, önerdiği yöntem ve

teknikler ile ilgili sürekli değerlendirmeler yapılmaktadır. Posner'ın (1995) da vurguladığı gibi önümüze ne zaman büyük problemler sıralansa okula ve programlara yönelme eğilimimiz vardır.

Program geliştirme ve güncelleme çalışmaları her dönem gündemde olmaya devam etmiştir. Özellikle 2017-2018 öğretim yılında öğretim programlarının kamuoyu görüşüne sunulması (13 Ocak 2017) ve son hâliyle kamuoyuyla paylaşılması (18 Temmuz 2017) sonrası Türkiye'de farklı kesimlerde öğretim programı tartışmaları yapılmıştır. Bu konuda gazetelerde köşe yazıları yazılmış, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin ilgili birimleri, devlet kurumları (Berberoğlu, 2017; Eğitim Reform Girişimi, 2017; ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü, 2017; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; Talim Terbiye Başkanlığı, 2017) raporlar, açıklamalar ve araştırmalar yayımlamıştır. Bu çalışmaların bazılarında da vurgulandığı gibi programlarda temel alınan eğitim anlayışı ve programın içeriğinin yanında öğretmenlerin programı nasıl okuyacakları, nasıl yorumlayacakları veya uygulamaya nasıl aktaracaklarının da tartışılması gerekmektedir.

Her program bir tasarı olarak başlar. Ancak öğretmen gerçek bir sınıfta, gerçek öğrencilerle bu planı uygulamaya başladığı zaman gerçekliğe dönüşür (Ornstein ve Hunkins, 2003). "Öğretmen, bir taraftan programı yönetirken bir taraftan da programı doğru aktarabilmeli, katılımı ve öğrenmeyi sağlamalı, öğretimi öğrenci ihtiyaçları ve değişen sınıf dinamiklerine uyarlayabilmelidir" (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, [UNESCO], 2017, s. 65). Teoride çok doğru ve gerekli olan bu yaklaşım pratikte bu seviyeye ulaşamayabilir.

Türkiye'de eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi gibi başlıklarda yapılan çalışmalarda bu konuya yönelik farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Programlarla ilgili görüşleri sorulan öğretmenlerin arasında; programlarla ilgili bilgisinin yetersiz olduğunu düşünen (Doğan ve Semerci, 2016), programların amaçlarını anlayamadığını belirten (Keleş, Haser ve Koç, 2012), programlarda geçen bazı kavram ve ifadelerle içerik ve kazanımları anlamada sorun yaşayan (Doğan ve Semerci, 2016; Ercan, 2011; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2015; Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010), tavsiye edilen öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten (Güneş ve Baki, 2011; Kahraman, 2014), ölçme teknikleri ile ilgili kendini yeterli görmediğini ve istenen çeşitlilikte ölçme-değerlendirme yöntemi uygulayamadığını düşünen (Durdokoca ve Arıbaş, 2014; İncekara, 2011; Kesten ve Özdemir, 2010; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Tuncer ve Berkant, 2012), programın felsefesi ve eğitim yaklaşımlarını anlayamayan (Epçaçan ve Erzen, 2008; Ertürk, 2013; Gelen ve Beyazıt, 2007; Kesten ve Özdemir, 2010; Kuduban ve Aktekin, 2013; Kurt ve Yıldırım, 2010), programın nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili sorun yaşayan (Akdeniz ve Paçın, 2012; Feyzioğlu, 2014; Kaymakçı, 2015; Kırmızı-Susar ve Akkaya, 2010; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Şengül-Bircan ve Tokdemir, 2013; Yapıcı ve Demirdelen, 2007) öğretmenlerin sayısı hiç de az değildir.

Güncellenen veya yenilenen programda yer alan farklı hedef, içerik veya eğitim anlayışı ile yeni öğretim ve ölçme-değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulması; programı nasıl uygulayacağını bilmeme ya da programa yabancılık hissetme öğretmenlerin karşılaşabileceği ve üstesinden gelmesi gereken durumlardır. Öğretmenler, öğretim programlarını daha iyi tanıyıp uygulama becerilerini geliştirdikçe karşılaşabilecekleri benzer sorunların üstesinden gelebilirler.

“Özgün eğitim programı, yeni eğitim ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla geliştirilen bir düzenektir. Bu ihtiyaçlar, yeni disiplin veya eğitim alanları, bilimsel bilgiler, yeni teknik ve teknolojik uygulamalar doğdukça ortaya çıkar” (Demeuse ve Christine, 2016, s. 6). Öğretmenlerin programın kullanımıyla ilgili yeterli ve öz güvenli hâle gelebilmeleri gerektiğinden yeni bir programı etkili bir şekilde uygulayabilmek ciddi bir zaman gerektirir (Marsh ve Willis, 2007). Öğretmen uyguladığı öğretim programına ne kadar çabuk adapte olabilirse planlanan öğrenmelerin gerçekleşmesi o kadar çabuk olur. Bu durum ancak öğretmenlerin programları anlama ve uygulama ile ilgili daha donanımlı olabilmeleriyle mümkün olabilir.

Eğitim programı Taba'nın (1962, s. 76) ifade ettiği şekilde “öğrenme planı” olarak düşünüldüğünde planın en doğru şekilde hayata geçirilebilmesi ve amacına ulaşabilmesi için doğru anlaşılıp doğru uygulanabilmesi gerekir. Öğretmenin programı konu sıralamasından oluşan bir metin olarak görmeyip programın rehberliği ile planını uygulaması gerekmektedir. Uygulayıcının görevi kendi perspektifini seçmek ve ne gördüğünü tasvir etmektir (Goodlad, 1979). Bu “seçim ve tasvir” aşamasında en belirleyici rol şüphe götürmez bir şekilde öğretmenlere aittir ve program okuryazarlığının bu sürece olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesi, öğretim programlarının hayata geçirilmesinde yaşanabilecek sorunlarda aydınlatıcı olacak; programların doğru anlaşılması doğru uygulanmasını, bu da eğitim için harcanan emek ve gayretlerin daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı bir öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği geliştirmek olarak belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, öğretmen eğitimcileri ve eğitim politikacılarına öğretmenlerin bu becerilerinin gelişimi için eğitim olanaklarının nasıl işe koşulacağına kaynaklık edecek ve katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Ankara ili genelinde uygulanmıştır. Ankara ilinde toplamda 25 ilçe bulunmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilirlik ve kolaylığı açısından ulaşım imkânları da düşünülerek merkezden uzaklığı en fazla 100 km kabul edilen

ilçeler belirlenmiş ve öğretmen sayısı ilçe çapında 200 ve üstü olanlar tercih edilerek toplamda 14 ilçede uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğü ($\alpha = .05$ için) alanyazında (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) 383 olarak belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında birinci çalışmada (AFA için) 406, ikinci çalışmada (DFA için) ise 713 öğretmene ait veriler analizlere dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin her birine ulaşmak için yeterli imkân bulunmadığından örneklem birimi olarak Ankara ilinde bulunan devlet ilkokul, ortaokul ve genel liseleri belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 86). Çalışmada her eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul ve lise) birer tabaka olarak kabul edilmiş ve örnekleme her tabakada bulunan eğitim kademelerindeki öğretmen sayısı oranının evrende her tabakada bulunan eğitim kademelerindeki öğretmen sayısı oranlarına yakın değerler olması sağlanacak şekilde okullar belirlenmiştir. İl çapındaki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayıları ve örneklem içindeki dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçek Uygulaması Yapılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

	<i>Ankara İl Geneli</i>		<i>Birinci Çalışma (AFA)</i>		<i>İkinci Çalışma (DFA)</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlkokul	15350	29	121	30	242	34
Ortaokul	17936	34	144	35	232	33
Lise	19936	37	141	35	239	33
Toplam	53282	100	406	100	713	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme içindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmen sayılarına ait oranlar evrene ait oranlara yakın değerlerdedir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Asıl Uygulaması ile İlgili Demografik Özellikler

	<i>Kategori</i>	<i>Birinci Çalışma</i>		<i>İkinci Çalışma</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	277	68	506	71
	Erkek	129	32	207	29
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	121	30	242	34
	Ortaokul	144	35	232	33
	Lise	141	35	239	34
Kıdem Yılı	1-5	54	13	93	13
	6-10	56	14	131	18
	11-15	78	19	141	20
	16-20	61	15	130	18
	21 ve üstü	157	39	218	31
Branş	Beden Eğitimi ve Spor	9	2	15	2
	B. Teknolojileri ve Yazılım/ T. Tasarım	9	2	29	4
	Fizik/Kimya/Biyoloji ve Fen Bilimleri	48	12	77	11

Coğrafya/Tarih/Felsefe/Sosyal Bilgiler	40	10	63	9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	7	25	4
Görsel Sanatlar/Müzik	16	4	25	4
Matematik	47	12	96	13
Sınıf Öğretmenliği	121	30	242	34
Türk Dili Ve Edebiyatı/Türkçe	45	11	67	9
İngilizce/Almanca	44	11	74	10

Tablo 2’de görüldüğü gibi örneklem kapsamında yirmi farklı branştan öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Her iki uygulama çalışmasında da “21 ve üstü” kıdem yılına sahip öğretmen sayısının en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

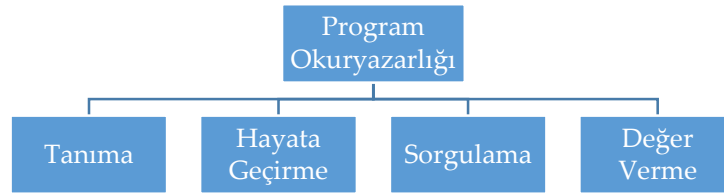
Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde DeVellis’in (2014) belirttiği sıralama dikkate alınmıştır. Tablo 3’te bu ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Geliştirilmesine Yönelik İşlemler

<i>İşlem Basamakları</i>	<i>Sürece Yönelik Açıklamalar</i>
Çalışma 1- Alanyazın Taraması	Program geliştirme alanında hazırlanmış kaynak kitaplar tarandı. Kavrama ait dört boyutlu genel bir çerçeve oluşturuldu.
Çalışma 2- Açık Uçlu Soru	Farklı branşlarda ve okullarda görevli 181 öğretmene uygulandı. Program Okuryazarlığı kavramının kendilerine ne ifade ettiği soruldu. Oluşturulan çerçeve doğrultusunda görüşme sorularının zenginleştirilmesinde kullanıldı.
Çalışma 3- Görüşme	18 öğretmenle 27 sorudan (11’i kısa cevaplı) oluşan ayrıntılı görüşmeler yapıldı. Öğretmenlerin programlarla ilgili ne düşündükleri, programı nasıl kullandıkları, nasıl okudukları ve programa yönelik tutumları ile ilgili sorular soruldu. Dört boyutlu bir yapı tanımlandı.
Çalışma 4- Makalelerin İncelenmesi	2004-2017 yılları arasında yayımlanmış 110 makale incelendi. Programlarla ilgili öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alındı.
Çalışma 5- Öğretim Programlarının İncelenmesi	2018 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkökul, ortaokul, lise derslerine ait tüm öğretim programları incelendi. Öğretim programlarında programın uygulanmasında karşılaşılabilecek durumlara dair örnekler belirlendi.
1. Aşama- Madde Yazımı	118 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturuldu. Ön değerlendirme yapılarak 107 maddeye düşürüldü.
2. Aşama- Maddelerin Düzenlenmesi	Uzman görüşleri, Öğretmen Görüşleri, Bazı maddeler çıkarıldı. Bazı maddeler birleştirildi. Bazı maddeler tekrar düzenlendi. 68 maddeden oluşan ölçek meydana geldi.
Çalışma 6 – Birinci uygulama	8 farklı ilçede farklı branşlarda ve kademelerde görev yapan 406 öğretmene uygulandı. Uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar belirlendi.
3. Aşama- Açımlayıcı Faktör Analizi	Bazı maddelerin ifadelerinde düzenlemeler yapıldı. 17 madde çıkarıldı. 41 madde ve dört boyutlu bir yapı ortaya çıktı.
Çalışma 7- İkinci Uygulama	14 farklı ilçede 713 öğretmene uygulandı.
4.Aşama- Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum indeksleri	38 madde ve dört boyutlu bir yapı olduğuna karar verildi. (3 madde düşük yük değerlerinden dolayı çıkarıldı).

Ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili Tablo 3'te belirtilen "çalışma" ifadesi ölçülecek yapının belirlenmesi için yapılan kaynak taramaları ve uygulamalar için kullanılmıştır. Tabloda belirtilen "aşama" ifadesi ise ölçeğin geliştirilme sürecindeki madde yazımı, düzenlenmesi, analizler gibi teknik işlemler için kullanılmıştır.

Ölçülecek yapının açık bir şekilde belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar ve alanyazın taramaları sonunda program okuryazarlığı kavramı ile ilgili dört boyutlu bir yapı olduğuna karar verilmiştir. Bu boyutlar Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Program Okuryazarlığı Boyutları

Şekil 1'de görüldüğü gibi madde havuzu bu dört boyut doğrultusunda hazırlanmıştır. Maddelerin kapsamı belirlenirken alanda yapılan çalışmalar ve öğretim programlarında geçen ifadeler dikkate alınmıştır. Bu süreçte madde yazımı ile ilgili bazı örnekler Tablo 4'te verilmiştir. DeVellis (2014) madde havuzunda ne kadar çok maddeye sahip olunursa amaca uygun maddelerin seçiminde o ölçüde titiz davranılabileceğini ve nihai formda hedeflenenin üç ya da dört katı madde sayısı ile başlanabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalara ek olarak 2004-2017 yılları arasında öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve 2018 yılında uygulamaya konulan bütün kademe ve branşlardaki öğretim programları ayrıntılı olarak okunmuştur. Buradan elde edilen veriler doğrultusunda 118 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında yazılan bazı maddeler ve hangi araştırma sonucuna ve programlardaki hangi ifadelere göre yazıldığı Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Maddeleri ve Yararlanılan Çalışmalardan Örnekler

Yazılan Madde	Yararlanılan Çalışma- Öğretim Programlarındaki İfadeler
Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	Çalışmalar: (Aydın ve Özmen, 2009; Şirinkan ve Gündoğdu, 2011) Programlardaki İfadeler: Fen Lisesi Fizik Öğretim Programı, s. 12: İlgili kazanımlarda matematik, kimya, biyoloji, müzik, resim gibi branş öğretmenleri ile iş birliği yapılmalıdır. Matematik Öğretim Programı (9-12), s. 12: Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.
Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	Çalışma: (Beydoğan, Cihan ve Taşdemir, 2006; Doğan ve Semerci, 2016; Ertürk, 2013; Yaşar ve Sözbilir, 2012) Programlardaki İfadeler: Müzik öğretim programı (9-12): Programın uygulanması esnasında işlenecek konuların derinliği ve işlenişinde öğrencilerin müziksel anlamda bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 14).

Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	Çalışma: (Ercan, 2011) Programdaki İfade: Fen Bilgisi Programı, s. 38: F.6.7.2.2: Elektriksel direnci tanımlar. Ohm yasasına girilmez açıklaması olmasına rağmen EBA'da yayımlanan bazı ders kitaplarında Ohm yasası hakkında bilgi verildiği görülmüştür.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hazırlanan 118 madde araştırmacılar tarafından incelenerek 107 maddeye düşürülmüş ve uzman görüşlerine sunulmuştur.

Uzman Görüşleri:

Görüşlerine başvurulmuş uzmanların maddeleri gerekli / düzeltilmeli / gereksiz kategorilerinde değerlendirmelerinin yanında, her madde ile ilgili eklemek istedikleri için açıklama yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler sonunda maddeler yeterince açık olmama, sorgulanabilir uygunluk ve diğer maddelere istenmeyen düzeyde benzerlik (DeVellis, 2014, s. 80) gibi ölçütlere dayalı olarak elenmiştir. Ayrıca bunlar dışında ölçekte dilin kullanımı ile ifadeleri incelemek üzere de uzman görüşleri alınmıştır. Başvurulmuş uzmanlara ait bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Sorularını İnceleyen Uzmanların Eğitim Düzeyi ve Mesleği

	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>Uzmanlık/Çalışma Alanı</i>	<i>Mesleği</i>
1	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
2	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
3	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
4	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
5	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Öğretmen
6	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
7	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
8	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
9	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
10	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen
11	Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Öğretmen

Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen dönütler sonucu yeniden düzenlenen madde örnekleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uzmanlar ve Öğretmenlerden Gelen Değerlendirmeler Sonucunda Ölçek Maddelerinde Yapılan Düzenleme Örnekleri

<i>Taslak Ölçekte Bulunan Madde</i>	<i>Uzmanlar ve Öğretmenlerden Görüşler Sonucunda Maddenin Son Hâli</i>
Programlarla ilgili bir etkinliğe/ konferansa katılmak bana çok sıkıcı gelir.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.
Yeni programın eski programdaki hangi eksiklikleri kapattığını fark edebilirim.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.
Öğretim programındaki paydaşların kimler olduğunu söyleyebilirim.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.
Öğretim programına baktığımda hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yönüyle programı bir bütün olarak değerlendirebilirim.	Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.

Programa baktığımda dört program ögesinin (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) birbiriyle ilişkisini fark edebiliyorum.	
Programda kazanımları okuduğumda hangilerini gerçekleştirmede sorunlar yaşayacağımı öngörebilirim.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.
Programda gördüğüm eksikliklerin giderilmesinde elimden geldiğince destek olurum.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.
Programda gördüğüm eksiklikleri kendimce kapatmaya çalışırım.	
Güncellenen bir programı incelediğimde eski programdan farkını söyleyebilirim.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.
Programda çevresel koşullara ya da öğrenci özelliklerine göre değişiklikler yapmak isterim.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.
Programlarla ilgili yapılmış çalışmaları okumaktan sıkılırım/ bunlar ilgimi çekmez.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.
Programın uygulanmasında gerekli materyalleri hazırlayabilirim.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyacağım materyalleri/ malzemeleri belirlerim.

Yapılan düzenlemelerle 107 maddelik taslak ölçekte bulunan bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler kapsam dışında tutulmuş ve taslak ölçek 68 maddeye indirilerek birinci uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Ölçme aracı beşli Likert tipinde (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde toplanan veriler ve bu verilerin analizine yönelik ayrıntılı bilgiler bulgular bölümünde sunulmuştur. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde Hacettepe Üniversitesi Yazılım Deposu'ndan edinilen IBM SPSS Statistics 23 ve AMOS 23 yazılımları ile FACTOR 10.9.02 yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılımlarla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik:

Geçerlilik terimi, bir araştırmacının bir veri toplama aracı kullanılarak elde edilen verilere dayanarak yaptığı herhangi bir çıkarımın uygunluğu, anlamlılığı, doğruluğu ve kullanılabilirliği anlamına gelir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Creswell (2014) de nicel araştırmada geçerlik şartının kanıtlanmasının ölçme aracından elde edilen puanlardan anlamlı ve faydalı yorumlar yapıp yapılamayacağı anlamına geldiğini vurgulamıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir. Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi olarak tanımlanırken kapsam geçerliği testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar bütününe ölçmede ne derece temsil ettiğine ilişkindir (Büyüköztürk vd., 2012). Yapı geçerliği ise ölçme aracı ile ölçülecek yapının doğası ve

karakteristiğine yöneliktir ve öncelikle ölçülmek istenen değişkenin açık bir şekilde tanımlanmasını, bu değişkenin altında yatan teorileri temel alan hipotezler kurulmasını ve bu hipotezlerin test edilmesini kapsayan adımları içerir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda öncelikle alanyazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. 2004-2017 yılları arasında öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve 2018 yılında uygulamaya konulan bütün kademe ve branşlardaki öğretim programları ayrıntılı olarak okunmuştur. Bu incelemeler sonucunda hazırlanan taslak ölçek geçerliğinin incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda taslak ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazıları ise yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin adı, amacı ve içeriği ölçeğin başlangıcına açık ve anlaşılır şekilde yazılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla formun taslak hâli bir grup öğretmen ile tartışılmış ve anlaşılır olmayan kısımlar düzenlenmiştir. Bu şekilde formdaki maddelerin yanlış anlaşılması engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçeğin uygulanma süresi ve ölçekteki madde sayısı konusunda ön uygulamalarda gözlemler yapılmış ve yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama çalışması sonrası elde edilen veriler AFA'ya, nihai uygulama sonucu elde edilen veriler ise DFA'ya tabi tutulmuş ve ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili kararlar verilmiştir.

Güvenilirlik, bir testin ölçtüğü şeyi tutarlı bir şekilde ölçme derecesidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Ölçeğin güvenilirlik çalışması için pilot uygulamada ve nihai uygulamada ölçeğin bütünü ve her alt boyutunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınan 13.04.2018 tarih ve 35853172/433-1668 sayılı etik izni ve MEB'e bağlı kurumlarda uygulama yapılabilmesi için 24.05.2018 tarih ve 14588481-605.99-E.10170289 sayılı uygulama izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde açıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Açıcı Faktör Analizi (AFA)

Faktör analizi yapabilmek için gerekli veri sayısı ile ilgili Comrey ve Lee (1992, s. 216-217) 300 sayısını "iyi" olarak ifade ederken Andy (2005, s. 640) ise 300 veya daha fazlasını önermiştir. Bu çalışmada da aşırı uç değerlere sahip formlar çıkarıldıktan sonra kalan 406 adet form üzerinden analizler yürütülmüştür. Faktör analizi için veri sayısı yeterlidir. Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin faktör analizi uygulayabilmek için gerekli değerleri karşılama durumu incelenmiştir. Verilere ait bazı istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Ön Uygulamasına Ait Bazı İstatistiksel Veriler

	N
Sayı	406
Ortalama	280.564
Ortalama Standart Hata	1.262
Ortanca	278.000
Tepe değer	271.000
Standart Sapma	25.420
Varyans	646.172
Çarpıklık	-.101
Çarpıklık Standart Hata	.121
Basıklık	.368
Basıklık Standart Hata	.242
Genişlik	157.000
Minimum	180/68
Maksimum	337/340

Tabachnick ve Fidell (2014) ideal bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır (0) olması gerektiğini ancak örneklem sayısı arttıkça bu değerlerin sıfırdan uzaklaşabileceğini belirtir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olmasının yeterli olarak görülmesinin yanında "Çarpıklık/Çarpıklık Standart Hata" değerinin $\pm 1,96$ arasında olmasının da değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010). Tablo 7 incelendiğinde Çarpıklık (-.101) ve Basıklık (.368) değerlerinin ± 1 aralığı arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Çarpıklık/Çarpıklık Standart Hata değerinin de belirtilen aralıkta olduğu görülmektedir. Bunun yanında ortanca, tepe değer ve ortalama değerlerinin de birbirine yakın değerlerden oluşması dağılımın normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca Q-Q grafiği incelenerek noktaların eğri üzerinde yoğunlaşma durumu dikkate alınmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımları için Serpme Grafiği (scatter plots) incelenmiştir. Bunların dışında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi için de korelasyon katsayıları incelenerek analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem olduğundan (Büyüköztürk, 2011) değişkenler arasındaki korelasyonun yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve faktör analizi yapabilmek için yeterli düzeyde ilişkinin olduğuna karar verilmiştir.

Ayrıca örneklem büyüklüğünü yeterli ilişki açısından inceleme ölçütü olan KMO değeri ve verilerin çok değişkenli normal dağılım durumunu inceleyen Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçek Ön Uygulama KMO ve Barlett Testi Sonuçları

	<i>Değerler</i>	
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlik Ölçütü		.937
	Yaklaşık Ki-Kare (χ^2)	6503.8
Bartlett Küresellik Testi	Sd	820
	p	.000

Tablo 8 incelendiğinde KMO değerinin .937 olduğu ve Barlett testinde ki-kare (χ^2) testinin anlamlı çıktığı görülmektedir. KMO değerinin .60 üzerinde olduğundan veri yapısının faktör çıkarma için yeterli olduğuna, Barlett testinin anlamlı çıkmasıyla da veri matrisinin analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu incelemelerin yapılmasından sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. IBM SPSS 23 ve FACTOR 10.9.02 programlarının kullanıldığı bu aşamada özdeğer (eigenvalue), açıklanan varyans oranı ve çizgi grafiği (scree plot) incelemeleri yapılmıştır.

Araştırmada ölçülen yanıtların altta yatan bazı faktörlere/ boyutlara dayandığı (DeCoster, 1998) diğer bir ifade ile gizil değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlandığı için faktör analiz yöntemlerinden Temel Eksen Faktörleme (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır. Döndürme yöntemi olarak ise faktörler arasında ilişki olacağı düşünüldüğünden Eğik (oblique) döndürme yöntemleri tercih edilmiştir.

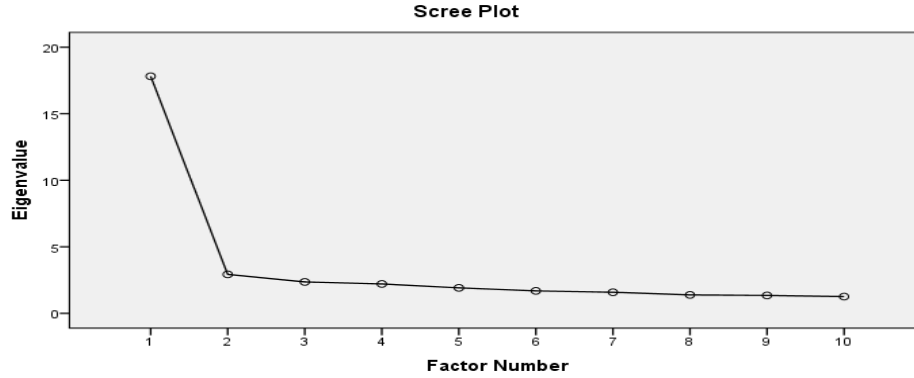
Yapılan analizler sonucunda Kaiser yöntemi olarak da ifade edilen özdeğerlerin 1 değerinden yüksek olduğu faktörleri anlamlı kabul eden faktör sayısının belirlenmesi yönteminde on beş faktör önerildiği, bu on beş faktörün toplamda %49 oranında varyansı açıkladığı görülmüştür. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Açıklanan Toplam Varyans

<i>Faktör</i>	<i>Başlangıç Özdeğerleri</i>			<i>Çıkartılmış Kareli Yüklerin Toplamı</i>		
	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif(%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans(%)</i>	<i>Kümülatif(%)</i>
1	19.958	29.350	29.350	19.492	28.665	28.665
2	2.828	4.158	33.508	2.344	3.448	32.113
3	2.382	3.503	37.011	1.858	2.732	34.845
4	2.113	3.107	40.118	1.588	2.335	37.180
5	1.813	2.667	42.785	1.283	1.886	39.066
6	1.589	2.337	45.122	1.080	1.588	40.654
7	1.500	2.206	47.327	1.048	1.542	42.196
8	1.357	1.996	49.323	.875	1.287	43.483
9	1.288	1.894	51.217	.788	1.159	44.642
10	1.175	1.728	52.945	.687	1.011	45.653
11	1.162	1.709	54.655	.676	.994	46.646
12	1.134	1.668	56.323	.614	.903	47.550
13	1.087	1.598	57.921	.600	.883	48.432
14	1.048	1.541	59.463	.524	.771	49.203
15	1.002	1.473	60.936	.488	.718	49.921
16	.993	1.460	62.396			

Tablo 9’da sunulan analiz sonuçlarına göre Keiser yöntemi temele alındığında 15 faktör önerilmiştir. Osborne’a (2014) göre alanda genel kabul görmüş ve birçok istatistik programında seçili (default) olarak gelen bir yöntem olmasına rağmen en az doğru sonuçları veren yöntem Kaiser yöntemidir. Özellikle değişken sayısı yükseldikçe daha fazla faktör ortaya çıkmakta, bu faktörleri anlamlandırma ise zorlaşmaktadır (Osborne, 2014).

Bu aşamadan sonra diğer bir faktör sayısına karar verme yöntemi olan çizgi grafiğinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Analize ait elde edilen çizgi grafiği Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çizgi Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü gibi çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda bir veya iki faktörlü bir yapının kabul edilebileceği görülmektedir. Faktör sayısını belirlemeye yönelik incelenen iki ölçütün birbirinden farklı sonuçlar vermesi üzerine daha doğru bir karara varabilmek adına Paralel Analiz yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Paralel Analiz yönteminin faktör sayısı belirlemede en doğru sonuçları verdiği belirtilmektedir (Cevizci, 2011; Erkuş, 2012). “Bu analiz temel verilere paralel, rastgele ilişkisiz veriler üretmeyi ve bu verilere ait öz değerleri temel verilere ait öz değerlerle karşılaştırmayı içeren bir yöntemdir” (Osborne, 2014, s. 18). Bu işlemde üretilen verilere ait öz değerlerin temel verilere ait öz değerlerden yüksek olduğu nokta sınır olarak kabul edilerek faktör sayısına karar verilir. Verilere ait paralel analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Nihai Uygulama ile İlgili Paralel Analiz Sonuçları

<i>Faktör Sayısı</i>	<i>Temel Veri</i>	<i>Paralel Veri</i>	<i>Paralel Veri</i>
1	19.95309*	1.88777	1.96974
2	2.76179*	1.81178	1.86957
3	2.23772*	1.75620	1.80453
4	1.94509*	1.70842	1.75495
5	1.60971	1.66286	1.70661
6	1.57975	1.62278	1.66075
7	1.48597	1.58589	1.62302
8	1.32893	1.55008	1.58198

*Tavsiye edilen boyut sayısı: 4, Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. doi:10.1007/bf02289447

Tablo 10 incelendiğinde yapılan paralel analiz sonucunda dört faktörlü bir yapı önerildiği görülmektedir. Önerilen faktör sayısı ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan alanyazın taramaları sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü yapı ile de uyumlu olduğundan faktör sayısının dört olmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan analizler bu dört faktör yapısına göre yürütülmüştür.

Maddelerin incelenmesinde Büyüköztürk (2011, s. 124-125) tarafından belirtilen madde yük değerleri, binişik maddeler ve madde ortak varyanslarının yüksek olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre sorun olduğu tespit edilen maddeler her seferinde birer birer analizden çıkarılıp sonuçların değişimi gözlenmiş tekrarlanan denemelerden sonra maddelerin uygun olup olmadığı konusunda kesin kararlar verilmiştir.

Faktör analiz yöntemi olarak Minimum Rank Factor Analysis (MRFA), döndürme yöntemi olarak ise Promin kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 27 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. 27 maddenin çıkartılmasından sonra kalan maddelere ait yükleri ve hangi faktörler altında toplandığı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Maddelere Ait Yükler ve Faktörler

	<i>Tanuma</i>	<i>Hayata Geçirme</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değer Verme</i>	<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
Madde 45	0.807				0.749
Madde 12	0.780				0.830
Madde 65	0.629				0.721
Madde 11	0.625				0.655
Madde 13	0.598				0.668
Madde 67	0.585				0.801
Madde 4	0.487				0.789
Madde 15	0.484				0.720
Madde 23	0.440				0.864
Madde 3	0.436				0.630
Madde 58	0.425				0.557
Madde 16	0.421				0.809
Madde 36	0.414				0.676
Madde 5	0.370				0.538
Madde 37	0.356				0.664
Madde 18	0.348				0.725
Madde 56	0.348				0.739
Madde 63		0.760			0.652
Madde 48		0.670			0.832
Madde 41		0.613			0.493
Madde 53		0.591			0.735
Madde 66		0.563			0.740
Madde 57		0.554			0.730
Madde 44		0.552			0.670
Madde 59		0.543			0.589
Madde 28		0.478			0.581
Madde 43		0.446			0.651

Madde 24	0.442	0.677
Madde 54	0.408	0.825
Madde 7	0.301	0.401
Madde 30	0.746	0.790
Madde 55	0.542	0.618
Madde 38	0.491	0.737
Madde 39	0.426	0.674
Madde 31	0.404	0.774
Madde 47	0.352	0.693
Madde 14	0.649	0.842
Madde 21	0.550	0.721
Madde 2	0.401	0.574
Madde 26	0.355	0.687
Madde 33	0.351	0.646

Tablo 11 incelendiğinde maddelerin dört faktör altında dağılım gösterdiği görülmektedir. Birinci faktör altında 17 madde, ikinci faktör altında 13 madde, üçüncü faktör altında 5 madde ve dördüncü faktör altında ise 6 madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri 0.301-0.807 aralığında değişmektedir. Büyüköztürk (2011), madde yük değerinin az sayıdaki madde için 0.30'a kadar indirilebileceğini ifade etmiştir. Maddelerin ortak faktör varyans değerleri ise 0.401-0.842 aralığında değişmektedir. Bir madde için ortak faktör varyansının 1'e yaklaşması varyansa yaptığı katkının yüksek olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 240).

Her faktöre ait açıklanan toplam varyans oranları ve Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Faktörlerin Toplam Varyans Oranları ve Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayıları

	<i>Tanıma</i>	<i>Hayata Geçirme</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değer Verme</i>	<i>Toplam</i>
Açıklanan Toplam Varyans Oranı	%20.7	%19	%11	%8.7	%59.10
Güvenirlik Katsayıları (Cronbach α)	.889	.862	.741	.639	.934

Tablo 12'de görüldüğü gibi dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı %59 olmuştur. Hair vd. (2010, s. 107) açıklanan varyans oranı için özellikle doğa bilimlerinde çok daha yüksek değerler (%95) beklenmesine rağmen sosyal bilimler alanında %60'a, bazı durumlarda bu orandan daha az oranlara bile ulaşabilmenin çok mümkün olmayabileceğini vurgulamıştır. Bundan dolayı %59 oranının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Verilen güvenilirlik değerleri de incelendiğinde faktörlere ve ölçeğin tamamına ait Cronbach α değerlerinin normal sınırlarda olduğu görülmektedir. α değerinin değişken sayısından etkilenmesinden dolayı kabul edilebilir α değerine dair net / kesin bir yorum olmamakla birlikte $\alpha > 0.6$ değerinin çoğu durum için yeterli olduğu ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 240; Özdamar, 2013). Tablo 13'te faktörlere ait korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 13. Faktörlere Ait Korelasyon Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Tanıma</i>	<i>Hayata Geçirme</i>	<i>Sorgulama</i>	<i>Değer Verme</i>
1	1.000			
2	0.609	1.000		
3	0.449	0.435	1.000	
4	0.344	0.374	0.177	1.000

Tablo 13'te görüldüğü gibi dört faktöre ait korelasyon değerleri .177 ile .609 aralığında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2014, s. 651) göre faktörler arası korelasyon 0.32 ve üzeri olduğunda dik döndürme (oblique) teknikleri kullanılabilir. Tablo 13'te de görüldüğü gibi faktörler arasında korelasyon genel itibarıyla 0.32 ve üzeri şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda faktörler arasında ilişki olduğu varsayımı da doğrulanmıştır.

AFA yapıldıktan sonra ölçek belirlenen örneklem doğrultusunda Ankara ilindeki 14 ilçede ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Bu çalışmada 41 maddeden oluşan ölçek ile elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. Analiz için SPSS 23, AMOS 23 ve FACTOR 10.9.02 programları kullanılmıştır. Veriler öncelikle kayıp veri, normallik, çoklu normallik ve çoklu doğrusallık açısından incelenmiştir.

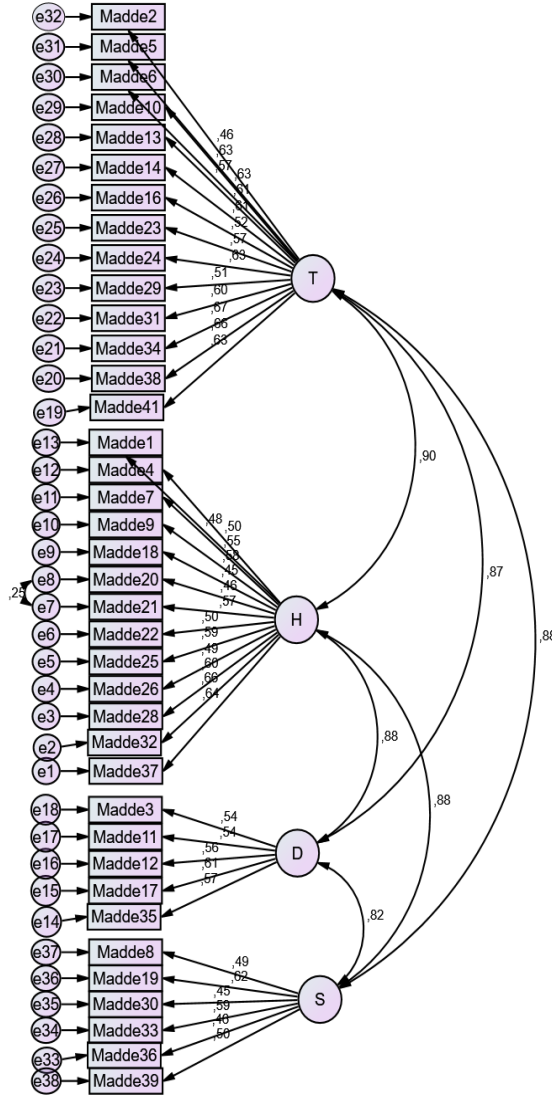
Verilerin istatistiksel olarak faktör analizi yapabilmek için uygunluğunun incelenmesi sonucunda AMOS 23 programıyla analizler uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç maddenin (15, 27 ve 40. maddeler) faktör yüklerinin 0.45'in altında olduğu ve R² değerlerinin de 0.200'ün altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddelerin analizden çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Geriye kalan 38 maddeye ait faktör yükleri R² değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ölçek Maddelerine Ait R² Değerleri

<i>Faktör</i>	<i>Madde No</i>	<i>Standardize Değerler</i>	<i>R²</i>		<i>Madde No</i>	<i>Standardize Değerler</i>	<i>R²</i>
	Madde2	.460	0.212		Madde1	0.473	0.224
	Madde5	.629	0.396		Madde4	0.492	0.242
	Madde6	.571	0.326		Madde7	0.547	0.299
	Madde10	.628	0.394		Madde9	0.582	0.339
	Madde13	.614	0.376		Madde18	0.456	0.208
	Madde14	.611	0.373		Madde20	0.481	0.231
	Madde16	0.516	0.266	Hayata	Madde21	0.585	0.342
Tanıma	Madde23	0.567	0.321	Geçirme	Madde22	0.498	0.248
	Madde24	0.632	0.400		Madde25	0.589	0.347
	Madde29	0.507	0.257		Madde26	0.497	0.247
	Madde31	0.598	0.358		Madde28	0.597	0.357
	Madde34	0.673	0.453		Madde32	0.659	0.434
	Madde38	0.659	0.434		Madde37	0.640	0.410
	Madde41	0.631	0.399				

Değer Verme	Madde3	0.536	0.287	Sorgulama	Madde8	0.486	0.236
	Madde11	0.536	0.287		Madde19	0.620	0.385
	Madde12	0.560	0.314		Madde33	0.590	0.348
	Madde17	0.614	0.377		Madde30	0.454	0.206
	Madde35	0.567	0.322		Madde36	0.464	0.215
				Madde39	0.498	0.248	

Tablo 14'te görüldüğü gibi 38 maddeye ait R^2 değerleri .212-.453 aralığında değişmektedir ve .200 değerinin altında herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin dört faktörlü yapısına ait yol diyagramı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'ne Ait Yol Diyagramı

Şekil 3'te ölçek maddelerine ait yük değerleri görülmektedir. Bu yük değerleri .460 ile .670 aralığında değişmektedir. Şekilde programı tanıma boyutu T harfiyle, programı hayata geçirme boyutu H harfiyle, programı sorgulama boyutu S harfiyle ve programa değer verme boyutu D harfiyle kodlanmıştır. Program Okuryazarlığı Ölçeği'ne ait DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Ölçeğin DFA Analizine Ait Uyum Ölçütleri

<i>Uyum Ölçütleri</i>	<i>Kabul Edilebilir Değerler</i>	<i>Elde Edilen Değerler</i>
Kay kare X^2		2351.421
X^2/df^*	$0 \leq (X^2/df) \leq 5$	3.56
RMSEA	$0 \leq RMSEA$	.060
SRMR	$SRMR \leq 0.08$	.052
GFI	$0.9 \leq GFI$	.982
CFI	$CFI \leq 1$	.902
NFI	$NFI \leq 1$	.920

*df=659; p<0,05

Literatürde uyum ölçütleri ile ilgili belirlenen aralıklar değişim gösteriyor olsa da $0 \leq (X^2/df) \leq 5$, $0 \leq RMSEA$, $SRMR \leq 0.08$, $0.9 \leq GFI$, CFI , $NFI \leq 1$ değerlerinin modelin kabul edilebilmesi için uygun aralıklar olduğu belirtilmektedir (Hooper vd., 2008). Elde edilen değerler incelendiğinde Tablo 15'te verilen uyum ölçütlerinin bu aralıklar arasında olduğu, DFA sonucunda AFA ile elde edilen modelin doğrulandığı görülmektedir. 38 maddeden oluşan 4 boyutlu yapıdaki ölçek maddeleri eklerde sunulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen verilerin analiziyle program okuryazarlığının dört alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar;

1. Programı Tanıma,
2. Programı Hayata Geçirme,
3. Programı Sorgulama,
4. Programa Değer Verme olarak isimlendirilmiştir.

Her biri kendi içinde farklı anlam ve yönleriyle öğretim programları ile ilgili farklı bir farkındalığa yönelik ortaya çıkan bu boyutların geliştirilmesi ve buna yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi her yönüyle hem öğretmenlere hem de eğitim sistemine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, "okuryazarlık" kavramının genel anlam çerçevesine uygun olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda programı sorgulama ve programa değer verme boyutlarının da ortaya çıkması yönüyle diğer çalışmalardan (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019) ayrılmaktadır.

Bu araştırma Ankara ilinde yapılan uygulamalar ile sınırlıdır. Özel okullar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. İlkokul, ortaokul ve genel liselerde çalışma yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen program okuryazarlığı boyutları göz önüne alındığında bir öğretmenin program okuryazarlığını geliştirmek için program hakkında yeterli bilgiye sahip olması, programı amaçlarına uygun şekilde uygulayabilmesi, kendi eleştirel süzgecinden geçirerek uyarlamalar yapabilmesi ve programın değerli olduğuna, öğrenme ortamında kendisine rehberlik

yapacağına inanması gerekir. Sonuç olarak program okuryazarlığı bu boyutların toplamı olarak düşünülmelidir.

Bir diğer sonuç ise çalışmanın başında alanyazın taramaları sonucunda boyutlardan biri olarak düşünülmüş olan “Program Yaratma” boyutunun katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda çalışma kapsamına dâhil edilmemesidir. Bu sonucun öğretmenlerin program geliştirme aşamasında sürece dâhil edilmesinde yaşanan eksikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca merkezî olarak yapılması ve kararların merkezî olarak verilmesinin (Yüksel, 2004) de bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olabilir. Merkezî programlar bilgi ve becerilerini sürekli pratik yaparak geliştirmeleri gereken öğretmenlerde kendilerini geliştirme fırsatlarını sınırlayabilir (Marsh ve Willis, 2007). Programların hazırlanmasında doğrudan rollerinin olmaması, bütün yönleriyle tamamlanmış olarak programlara erişilmesi bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini engelleyebilir. Türkiye gibi programların merkezî bir şekilde geliştirildiği ülkelerde öğretmenin program okuryazarı olması bu merkezîlikten yaşanabilecek sorunlara da çözüm olabilir.

Elde edilen farklı bir sonuç olarak yine alanyazın taramaları sonucunda boyutlara dâhil edilmeyen “Programa Değer Verme” boyutu yapılan çalışmalardan elde edilen veriler sonucunda araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin programları anlama ve uygulama durumları incelenirken beceri / yeterlik bağlamında değerlendirmeler yaptıkları ancak öğretmenlerin programları uygulama ile ilgili değer verme boyutunun ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamalara ve araştırmalara yönelik bazı öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Bu çalışma kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda çalışma, meslek liseleri ve imam-hatip okulları dışındaki okullarda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin dâhil edileceği çalışmalar yürütülebilir.
2. Belirlenmiş öğretmen gruplarıyla deneysel desende tasarlanmış araştırmalar yapılabilir. Öğretim programı okuryazarlığının alt boyutları kapsamında belirlenen becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler verilerek öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık algı düzeylerindeki değişim incelenebilir.

Kaynaklar

Akdeniz, A. R. & Paçin, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 290-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442232> sayfasından erişilmiştir.

- Andy, F. (2005). *Discovering statistics using spss for windows: Advanced techniques for the beginner* (2. b.). London: Sage Publications.
- Ariav, T. (1988). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis*. American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED299234&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, O. & Özmen, Z. K. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 47-63. <http://dergipark.gov.tr/maruaeabd/issue/372/2154> sayfasından erişilmiştir.
- Berberoğlu, G. (2017, 27 Aralık). Sistem değişikliği: Ne için ve nasıl yapılmalı? *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/sistem-degisikligi-ne-icin-ve-nasil-yapilmali-40657781> sayfasından erişilmiştir.
- Beydoğan, H. Ö., Cihan, M. & Taşdemir, A. (2006). Lise felsefe öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 17-37. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/e2cbd36a-2850-e711-80ef-00224d68272d> sayfasından erişilmiştir.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. b.). New York: Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeCoster, J. (1998). Overview of factor analysis. <http://www.stat-help.com/notes.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Demeuse, M. & Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, D. & Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Durdukoca, Ş. F. & Arıbaş, S. (2014). İlköğretim seçmeli bilişim teknolojileri dersi 5. basamak öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/146256> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reform Girişimi. (2017). Eğitim Reformu Girişimi'nin Milli Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan_erzen.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ercan, O. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138765-2014012211344-12.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A. & Akbunar, Ş. (2015). 2005 Yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. Kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 78-94. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17548> sayfasından erişilmiştir.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 231-260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/18806510.7822/egt211> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. b.). New York: McGraw-Hill.

- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. b.). Pearson Higher Ed.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(3), 457-476. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/337> sayfasından erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14. b.). New York: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Güneş, G. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102104> sayfasından erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. doi: [10.1007/bf02289447](https://doi.org/10.1007/bf02289447)
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 351-368. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82607> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221-240. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1351> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. doi: [10.17719/jisr.2019.3495](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495)
- Karal, H., Reisoğlu, İ. & Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 46-64. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874865.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309. doi: [10.15390/EB.2015.3901](https://doi.org/10.15390/EB.2015.3901)
- Keleş, Ö., Haser, Ç. & Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 715-736. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223322> sayfasından erişilmiştir.
- Kesten, A. & Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/45188/565858> sayfasından erişilmiştir.
- Kırmızı-Susar, F. & Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 33-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442784> sayfasından erişilmiştir.
- Kuduban, Ö. & Aktekin, S. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*(39), 167-186. http://www.karam.org.tr/Makaleler/2028268293_10.%20%c3%96.%20Kuduban-S.%20Aktekin.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, S. & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9.sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91-104. https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt_116629.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4. b.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- MEB. (2018). Müzik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü. (2017). 2017 MEB Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Görüş ve Öneriler. <https://eds.metu.edu.tr/tr/duyuru/2017-taslak-programlarna-iliskin-odtu-egitim-bilimleri-bolumu-gorusu> sayfasından erişilmiştir.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2003). *Curriculum; foundations, principles, and issues* (4. b.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. https://www.researchgate.net/publication/265248967_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis sayfasından erişilmiştir.

- Özcan, G. & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden eğitimi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121. <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/1730/21224> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-48.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Selvi, K. (2017, 26-28 Ekim). Öğretmenlerin program yeterlikleri. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Marmaris.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Şengül-Bircan, T. & Tokdemir, M. A. (2013). 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Perspectives on Adult Education Research in Turkey*, 46(2), 345-367. doi: [10.1501/Egifak_0000001309](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001309)
- Şirinkan, A. & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin ilköğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve planlarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 144-159. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1657/1493> sayfasından erişilmiştir.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Atlanta: Harcourt: Brace & World, Inc.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics: International edition* (6. b.). Boston: Pearson.
- Talim Terbiye Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tarman, B., Ergür, Ş. & Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-135. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223351> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncer, M. & Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82722> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8604/107168> sayfasından erişilmiştir.

Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). Öğretmenlerin 2007 kimya dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar: Erzurum örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 359-392. <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/0/80311> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.

Extended Summary

Curriculum literacy, which was used in educational sciences in the 1980s, has been discussed in the context of organizing materials for learning environments. During this period, Shulman (1987), who worked extensively on the concept of teacher knowledge, chose one of the seven essential categories of curriculum knowledge, which he called a knowledge base for teaching. He defined this category as the ability of the teacher to select materials suitable for the subject area and adapt them to the classroom. In the same period, Ariav (1988) criticized this definition of Shulman and stated that curriculum knowledge was reduced and limited to the subject area and material knowledge. Using the concept of "Curriculum Literacy" instead of "Curriculum Knowledge," Ariav (1988) stated that literacy has a broader scope than program knowledge. Ariav (1988), who defines the selection of materials suitable for the subject areas in the direction of the curriculum, adaptation to learning environments, and evaluation as basic level curriculum literacy, also interpreted the awareness of the curriculum development process and the variables affecting this process as the advanced level of curriculum literacy.

Along with the theoretical advancement of curriculum development, research on the relationship between teachers and curriculum has increased. These studies have been continued under the umbrella of different academic concepts. Teachers' curriculum competencies, teachers' curriculum awareness, teachers' curriculum knowledge, and teachers' curriculum reconstruction, etc. are some of the research topics seen in these studies (Erman, 2016; Selvi, 2017).

Considering that literacy is a particular way of thinking, behavior, and valuing (Roth, 1992), curriculum literacy is different from these concepts. From this point of view, curriculum literacy can be defined as follows: Curriculum literacy; is that the teacher is aware of the features specific to the curriculum, can use this awareness in practice, and can use the curriculum as a guide by making critical evaluations and interpretations. The notion that curriculum literacy takes at the center is to strengthen the relationship between the curriculum and the teacher. This relationship increases awareness of the

curriculum. Awareness gives the teacher a richer perspective in the process of making practical decisions.

The curriculum is one of the first domains examined, criticized, or demanded to be updated to solve problems experienced in education. Continuous evaluations are made regarding whether the curriculum is suitable for the conditions of the period, the philosophy on which they are based, their updating, content, the methods and techniques suggested. As Posner (1995) emphasized, we tend to turn to school and curriculum whenever major problems arise.

Program development and updating activities have continued to be on the agenda in every period. In the 2017-2018 academic year, new curricula were presented to the public on January 13, 2017, and shared with the public in their final form on July 18, 2017. After this stage, curriculum debates in different sectors in Turkey have been made. Articles on this subject were written in newspapers, non-governmental organizations and universities, state institutions (Berberoğlu, 2017; Board of Education, 2017; Education Reform Initiative, 2017; METU Department of Educational Sciences, 2017; Özcan and Düzgünoğlu, 2017), reports, statements, and research were published. As emphasized in some of these studies, it is necessary to discuss how teachers will read, interpret or apply the curriculum in addition to the content of the curriculum.

When the curriculum has been considered a "learning plan," as Taba (1962, p. 76) expresses, the plan should be understood and implemented correctly to be implemented most correctly and achieve its purpose. The teacher should not see the curriculum as a text consisting of sequences but should apply the plan with the guidance of the curriculum. The task of the researcher is to choose his perspective and then, initially, to describe what he sees (Goodlad, 1979). The most decisive role in this "choice and description" phase undoubtedly belongs to teachers, and curriculum literacy will contribute positively to this process. Determining teachers' perceptions of curriculum literacy will be enlightening in the problems that may occur in the implementation of the curriculum. Additionally, a correct understanding of the curriculum and its correct implementation will enable more efficient use of educational endeavors.

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to determine teachers' perceptions of curriculum literacy.

The Curriculum Literacy Perception Scale, which was created by the researchers, was applied throughout the province of Ankara. There are 25 districts in total in Ankara. Considering the accessibility of the study, the districts whose distance from the center is accepted as 100 km were determined, and it was decided to implement the practice in 14 districts in total, choosing those whose number of teachers was 200 or more across the district. Although the sample size representing the population of the study (for $\alpha = .05$) is stated as 383 in the literature (Büyüköztürk et al., 2012), the data

of 406 teachers in the first study (for EFA) and 713 teachers in the second study (for DFA) has been analyzed.

As a result of research, it was determined that the scale consisted of 38 items. According to the research findings, it was concluded that Curriculum Literacy consists of a four-dimensional structure. These dimensions were named a) recognizing the curriculum, b) implementing the curriculum, c) querying the curriculum, and d) valuing the curriculum. Cronbach Alpha coefficient of the whole scale was 0.93.

Carrying out activities with this scale included four dimensions, each of which has emerged for a different awareness about the curriculum, will contribute to both teachers and the education system. This study is distinct from other studies (Aslan, 2018; Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019) in terms of the emergence of "querying the curriculum" and "valuing the curriculum" dimensions within the "literacy" framework.

This research is limited to the applications carried out in the province of Ankara. Private schools are excluded from the study. The studies have been conducted in primary, secondary, and general high schools.

Ekler

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

1. Programın güncel bilgiler/ konular içermesini önemserim.
2. Uygulayacağım programın tamamını okurum.
3. Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.
4. Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.
5. Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.
6. Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.
7. Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.
8. Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.
9. Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.
10. Kazanımların hangi alana (bilişsel/ duyuşsal/ psikomotor) ait olduğunu anlarım.
11. Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.
12. Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.
13. Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.
14. Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.
15. Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.
16. Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.
17. Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.
18. Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.
19. Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.
20. Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.
21. Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.
22. Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ ağırlığını bilirim.
23. Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.
24. Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygularım.
25. Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.

26. Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.
27. Uyguladığım programın alt-üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.
28. Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.
29. Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.
30. Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/ malzemeleri belirlerim.
31. Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.
32. Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.
33. Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.
34. Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.
35. Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygularım.
36. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.
37. Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.
38. Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler;

Programı Tanıma: 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 29, 32, 36, 38

Programı Hayata Geçirme: 1, 4, 7, 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 35

Programa Değer Verme: 3, 11, 12, 16, 33

Programı Sorgulama: 8, 18, 28, 31, 34, 37

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, Prof. Dr. Hünkar Korkmaz danışmanlığında, Ahmet Keskin'in "Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi" adlı doktora tez çalışmasından üretildiğinden iki yazarın ortak katkısı ile yürütülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 13.04.2018 tarih ve 35853172/433-1668 sayılı kararı ve MEB'e bağlı kurumlarda uygulama yapılabilmesi için 24.05.2018 tarih ve 14588481-605.99-E.10170289 sayılı uygulama izni ile yürütülmüştür.

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlanması*

Adaptation of The Short Form of Self-Efficacy for Parenting Tasks Scale to Turkish

Hurşide Kübra Özkan Kunduracı, Ayşe Belgin Aksoy

Yazar Bilgileri

Hurşide Kübra Özkan Kunduracı
Arş. Gör. Dr., Kırklareli
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
hursidekubra@gmail.com.tr

Ayşe Belgin Aksoy
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Temel Eğitim,
aksoya@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Van Rijen, Gasanova, Boonstra ve Huijding (2014) tarafından geliştirilen Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubuna, 24-48 aylık çocuğa sahip 214 anne katılmıştır. Uyarlama çalışmasına ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesiyle başlamış olup, uzman görüşü alma, dilsel eşdeğerlik ve ön pilot çalışmalarıyla esas uygulama öncesi ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Türkçeye uyarlanmış ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Çalışmada, faktör yük değerlerinin yanı sıra model-veri uyumuna işaret eden bir takım uyum indekslerinden de faydalanılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutunun her biri için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonrasında tabakalı Cronbach Alpha formülü kullanılarak ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun 4 alt boyut ve 24 madde olarak Türk kültürüne uyarlandığı ve ebeveynlerin öz yeterliklerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ebeveyn Öz Yeterliği
Ebeveynlik Görevleri
Erken Çocukluk Dönemi
Öz Yeterlik Ölçeği

Keywords
Parental Self-Efficacy
Parenting Tasks
Early Child Development
Self-Efficacy Scale

Makale Geçmişi
Geliş: 06.04.2021
Düzeltilme: 28.04.2021
Kabul: 07.05.2021

ABSTRACT

The present study aimed to adapt the short form of Self-Efficacy for Parenting Tasks Index-Toddler Scale (SEPTI-TS), developed by Van Rijen, Gasanova, Boonstra, and Huijding (2014), to the Turkish culture. A total of 214 mothers with 24-48 months-old children participated in the study. In the adaptation process, the scale was first translated from the source language to the target language. Later, in light of the expert opinions and pilot study results, the Turkish form that secured the linguistic equivalence was finalized before the primary implementation. Confirmatory factor analysis was made to determine the scale's construct validity, and the results showed that the Turkish form consisted of four sub-dimensions. In addition to factor load values, the study also used specific fit indices that indicate the model-data fit. Cronbach Alpha coefficient was calculated for each of the four sub-dimensions of the scale. Then, the reliability coefficient was .91 for the overall scale using the stratified Cronbach Alpha function. The study's findings revealed that the Short Form of Self-Efficacy for Parenting Tasks Index-Toddler Scale was adapted to the Turkish culture as 24 items in four sub-dimensions and that the Turkish form is a valid and reliable instrument to determine parents' self-efficacy.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiş ve Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 04/2019-02 proje kodu ile desteklenmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Özkan-Kunduracı, H. K. & Aksoy, A. B. (2021). Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlanması. *TEBD*, 19(2), 885-903. <https://doi.org/10.37217/tebd.910519>

Giriş

Öz yeterlik, bir kişinin bir göreve ilişkin bilgisi, görevi tamamlama becerilerine ilişkin ve davranışta gösterdiği performansta başarılı olma inancı olarak tanımlanmaktadır. Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik sabit bir kişilik özelliği değildir, bireyin kendi deneyim ve yorumlarıyla birlikte çevresel faktörler tarafından şekillendirilen dinamik bir yapıdır. Ebeveynlerin öz-yeterliği genel olarak ifade edilen öz yeterlikten farklıdır. Çünkü öz yeterlik, bireyin ebeveynlik için özel olmayan görevleri yerine getirme becerisine ilişkin inançlarıyla ilgilidir. Ebeveynlerin öz yeterliği ise "kişinin hamilelik sürecinde ve sonrasında çocuğuna yetkin ve etkili bir şekilde ebeveynlik uygulamaları gösterme yeteneğine ilişkin inançlar" şeklinde tanımlanır. Ebeveynlik öz yeterliği, ebeveynlik için gerekli görevlerin başarılı bir şekilde tamamlanması konusunda bir ebeveynin inancı ya da kendi yeteneğini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Binda ve Crippa, 2000; Huisman, 2019; Van Rijen, Gasanova, Boonstra ve Huijding, 2014). Diğer alanlardaki öz yeterlik gibi, ebeveyn öz yeterliği de kişinin geçmişte edindiği başarı ve deneyimlere yönelik olumlu veya olumsuz şekilde gelişir. Ebeveyn öz yeterliğinin gelişiminde, bireyin kendi ebeveyniyle yaşadığı bağlanma deneyimleri ile ebeveyn olmadan önce ve sonraki süreçlerde çocuklarla olan etkileşimi önemli rol oynar. Her birey, yaşadığı kültür ve toplumun benimsediği çocuk bakımı, gelişimi ve ebeveynlik pratiklerine ilişkin değer ve uygulamaları sosyalleşme sürecinde özümser ve ebeveynliğe ilişkin şemalar oluşturur. Ebeveynlerin öz yeterlik inancının gelişimini, bu oluşturulan şemalar ve ebeveynlik rolüne ilişkin bilişsel ve davranışsal hazırbulunuşluk düzeyi de etkiler (Bojczyk, Haverback ve Pae, 2018; Coleman ve Karraker, 1997). Ebeveynlerin öz yeterliğinin gelişimi bebeğin özellikleri, ebeveynlik özellikleri ve bebekleriyle olan ilişkinin kalitesinden de etkilenir. Çocuğa yeni bilişsel deneyimler öğreten ve ona bu deneyimleri sağlayan ebeveyn duyarlılığı bağlamında ortaya çıkar ve devam eder. Ebeveynler bebek/çocuklarının ihtiyaçlarına doğru şekilde ve zamanında karşılık verdiğinde öz yeterlikleri gelişir ve bu ilişki içinde devam eder (Sroufe'den aktaran Heinicke, 2002, s. 367).

İlgili alanyazında (Bojczyk vd., 2018; Coleman ve Karraker, 1997; Liu, Lu ve Holmes, 2019) ebeveynlik öz yeterliğinin, ebeveynlik deneyiminden elde edilen zevk derecesinin yanı sıra çocuğa sağlanan bakım kalitesini de doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca ebeveynlik öz yeterliğinin, çocuğun mizacı, sağlanan sosyal destek ve eş desteği ve stres, depresyon gibi duygu durumları, ebeveyn yetkinliği ve memnuniyeti ile ilgili olarak incelenen bazı temel değişkenlerin güçlü bir aracısı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin öz yeterlik inancı, çok arzulanan sonuçların imkânsız olduğu ve olumsuz olayların kaçınılmaz olduğu beklentileri olarak tanımlanan ve depresyona yol açan umutsuzluk duygusunu da etkiler (Abramson vd.'den aktaran Coleman ve Karraker, 1997). Ebeveynler çocuk yetiştirme becerileri ve yeterlikleri ile ilgili umutsuzluk duygusu yaşayabilirler. Bu durumda, ebeveynler kendilerini ümitsiz hissederler ve yaşadıkları sıkıntıyı aşmak için hiçbir

çözümün olmadığına inanırlar. Bu duruma inanan ebeveynler, çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek yetenek ve potansiyele sahipken, bunu gerçekleştirebilecek davranışlarda etkin bir şekilde yer almazlar. Hem umutsuzluk duygusu hem de depresyon, düşük öz yeterlik inancında etkin rol oynar. Ebeveyn öz yeterliği genellikle, çocuk gelişimi ve buna yönelik sağlanan bakım hizmetleri konusunda yeterli bilgi sahibi olma, bu bilgileri uygulama becerisine sahip olma, çocukların gelişimini ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilecek inanca sahip olma değişkenleri ile yakından ilişkilidir (Albanese, Russo ve Geller, 2019; Coleman ve Karraker, 1997, 2003; Mouton, Loop, Stiévenart ve Roskam, 2018).

Yürüme dönemindeki çocukların ebeveynlerinin öz yeterliği, çocuğun özerkliğini kazanma süreci ve çocuğun ebeveynlere bağlılık duygusu içindeyken akranlarıyla etkileşime girme isteklerini dengeleme zorluğuyla yüz yüzedir (Coleman vd., 2002). İlgili alanyazında (Conrad, Gross, Fogg ve Ruchala, 1992; Jones ve Prinz, 2005; Morawska, Winter ve Sanders, 2009; Mouton vd., 2018; Sanders ve Woolley, 2005), ebeveynlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olmasının, çocuklarına bakım verme ve çocuklarıyla kurduğu etkileşimin kalitesinin artmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, ebeveynler çocuklarıyla etkili etkileşim kurdukça ve ebeveynlik becerilerinde yeterlikleri arttıkça kendilerine olan güvenleri de artar. Coleman vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlik becerilerinde öz yeterlik düzeyinin yüksek olması bir ve üç yaş arasındaki çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında (Elibol, Mağden ve Alpar, 2007; Van Rijen vd., 2014; van Garderen, 2020) çocukların erken çocukluk, orta çocukluk dönemi gibi diğer gelişim dönemleri kıyaslandığında yeni yürümeye başlayan dönemdeki çocukların ebeveynlerinin öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysaki özellikle ebeveynlerin öz yeterlikleri bu dönemde baskı altındadır. Çünkü yeni yürümeye başladıkları dönemde çocuklar özerklik kazanmaya başladıkları için daha fazla inatçı ve zorlayıcı davranışlar sergilerler. Ebeveynler ise çocuklarına uyum sağlamaya çalışırken çocuklarının davranışlarını daha fazla kontrol etmeye başlarlar. Tüm bunlar göz önüne alındığında, ebeveyn-çocuk çatışmasının bu dönemde sıklıkla görülmesi ve ebeveynlerin uzman desteğine ihtiyaç duyması şaşırtıcı değildir (Laible, Panfile ve Makariev, 2008; van Garderen, 2020). Bu bağlamda, yürüme döneminde çocuğa sahip ebeveynlerin öz yeterliğine ilişkin daha fazla çalışmanın yapılması ve nitelikli ölçme araçlarının ilgili alanyazına kazandırılması önemli görülmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, 24-48 aylık çocuğa sahip ebeveynlere yönelik Van Rijen vd. (2014) tarafından geliştirilen Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun (SEPTI) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nu Türk kültürüne uyarlama çalışmaları için nicel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde yaşayan 24-48 aylık çocuğa sahip 214 anne oluşturmuştur. İlgili alanyazında (Myers, Ahn ve Jin, 2011) 200 ve üzeri örneklem sayısının doğrulayıcı faktör analizi yapılması için uygun olduğu belirtilmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme yolu kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2013) göre, ölçüt örneklemede; gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulup örneklem için belirlenen ölçütü karşılayanlar örnekleme alınır. Bu doğrultuda ölçüt olarak araştırmaya dahil edilen annelerin çocuklarının anne ve babası ile yaşaması, çocukların yaşlarının 24-48 ay arasında olması ve normal gelişim göstermesi belirlenmiştir. Annelere, uygulama izni alınan Ankara Halk Sağlığı Müdürlüğüne bağlı Keçiören ilçesindeki beş Aile Sağlığı Merkezi kayıtları doğrultusunda ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Çalışma Grubu (n=214)		
	n	%	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	96	44,86
	Erkek	118	55,14
Çocuğun Yaşı	24-28ay	47	21,96
	29-33 ay	41	19,16
	34-38 ay	43	20,09
	39-43 ay	23	10,75
	44-48 ay	60	28,04
Anne Yaş	20-30 yaş	56	26,17
	31-35 yaş	100	46,73
	36-40 yaş	44	20,56
	41 yaş ve üzeri	14	6,54
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu	3	1,40
	Ortaokul mezunu	11	5,14
	Lise mezunu	47	21,96
	Ön lisans mezunu	28	13,08
	Lisans mezunu	93	43,46
	Yüksek lisans mezunu	29	13,55
Anne Çalışma Durumu	Doktora mezunu	3	1,40
	Çalışıyor	143	66,82
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Çalışmıyor	71	33,18
	1	108	50,47
	2	82	38,32
	3 ve üzeri	24	11,21

Tablo 1 incelendiğinde, annelerin çocuklarının %55,14'ünün (n = 118) erkek, %44,86'sının (n = 96) kız olduğu, çocukların yaşlarının ise %21,96'sının (n = 47) 24-28 ay, %19,16'sının (n = 41) 29-33 ay, %20,09'unun (n = 43) 34-38 ay, %10,75'inin (n = 23) 39-43 ay, %28,04'ünün (n = 60) ise 44-48 ay olduğu görülmektedir. Annelerin, %26,17'sinin (n = 56) 20-30 yaş aralığında, %46,73'ünün (n = 100) 31-35 yaş aralığında, %20,56'sının (n = 44) 36-40 yaş aralığında, %6,54'ünün (n = 14) ise 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumuna göre dağılımları incelendiğinde, %1,40'ının (n = 3) ilkokul mezunu, %5,14'ünün (n = 11) ortaokul mezunu, %21,96'sının (n = 47) lise

mezunu, %13,08'inin (n = 28) ön lisans mezunu, %43,46'sının (n = 93) lisans mezunu, %13,55'inin (n = 29) yüksek lisans mezunu ve %1,40'nun (n = 3) doktora mezunu olduğu belirlenmiştir. Annelerin %66,82'sinin (n = 143) çalıştığı, %33,18'inin (n = 71) çalışmadığı görülmektedir. Ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı incelendiğinde ise, %50,47'sinin (n = 108) bir çocuğa, %38,32'sinin (n = 82) iki çocuğa, %11,21'nin (n = 24) üç ve daha üzeri çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Ebeveynlik Becerilerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu ve annelerin yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, çocukların yaş ve cinsiyet bilgilerini içeren kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir.

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu (Short Form of the Self-Efficacy for Parenting Tasks Index-Toddler Scale [SEPTI-TS]):

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği'nin (Self-efficacy for Parenting Tasks Index-Toddler Scale) orijinali Emde (1989) tarafından geliştirilmiş, Zeanah (1997) tarafından gözden geçirilip yeniden düzenlenmiştir. Ölçek, bir ile üç yaş arasındaki çocukların anne-babalarının öz yeterliklerini ölçmeye yönelik 53 sorudan ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır (aktaran Coleman ve Karraker, 2003). Ölçeğin kısa formu Van Rijen vd. (2014) tarafından yeni doğan ve dört yaş arasındaki çocukların anne-babalarının öz yeterliklerini ölçmeye yönelik yeniden düzenlenmiştir. Ebeveynlik Becerilerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu ilgi-bakım (f = 7), disiplin (f = 6), oyun (f = 7) ve rutin (f = 6) olmak üzere dört alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, "kesinlikle katılıyorum"dan "hiç katılmıyorum"a doğru giden 6'lı likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmektedir. Toplam puanlar 26 ile 156 arasında değişmekte olup yüksek puanlar güçlü öz yeterliği göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değeri; ilgi-bakım alt boyutu için .82, disiplin alt boyutu için .79, oyun alt boyutu için .80, rutin alt boyutu için ise .79 hesaplanmıştır. Genel olarak, dört alt ölçek yüksek güvenirlik göstermiş olup ölçeğin geneline ilişkin ise .88 Cronbach Alpha katsayısı değeri elde edilmiştir.

İşlem

Bu araştırmada gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında Hambleton ve Patsula'nın (1999) ölçek uyarlama sürecine ilişkin ilkeleri takip edilerek sürecin mantıksal ve sistematik bir düzen içinde gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlanması için ölçeği geliştiren araştırmacılardan öncelikle (Van Rijen vd., 2014) izin alınmıştır. İzin sonrasında ölçme aracının Türkçeye çevrilmesi sürecine geçilmiştir. Uyarlama çalışmasına ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesiyle başlamış olup, dilsel eşdeğerlik, uzman görüşü alma ve ön pilot çalışmalarıyla esas uygulama öncesi ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir.

Düzenlenen ölçek esas çalışma için, 214 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden analizler yürütülmüştür. Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği

Kısa Formu'nun dört faktörden oluşan özgün faktöriyel yapısının geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Faktör yük değerlerinin yanı sıra model-veri uyumuna işaret eden bir takım uyum indekslerinden de faydalanılmıştır. Bu ölçeğin uyarlama çalışmasında mutlak uyum kategorisinde yer alan Ki-kare, parsimony düzeltme kategorisinde yer alan yaklaşık hataların karekökü (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum kategorisinde yer alan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), iyilik uyum indeksi (GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) ile incelenmiştir. İlgili literatürde GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90 ve üzeri olması, RMSEA değerinin ise 0.10'dan düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile %27'lik alt ve %27'lik üst grup yöntemine dayalı madde analizleri incelemeleri Mann-Whitney U Testi kullanılarak yapılmıştır.

Etik Konular

Uyarlama çalışmasının yapılabilmesi için ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan (Van Rijen vd., 2014) izin alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve 10/02/2018 tarih ve E.24858 sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul izni sonrasında Ankara Valiliği İl Sağlık Müdürlüğü (49654233-604.02 sayılı), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığından da (93106719-605.01-E31913 sayılı) gerekli yazılı izinler alınmıştır. Araştırma sürecinde uygulamaya gidilen Aile Sağlığı Merkezleri ile Gündüz Bakımevi ve Kreşlerin yönetimi ile öncelikle konuşulmuş, araştırma izinleri gösterilmiş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma boyunca katılımcıların gönüllülük esasına göre hareket edilmiş ve katılımcılara aydınlatılmış onam formu doldurtularak yazılı izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen annelere ölçek hakkında bilgi verilmiş ve ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Her uygulama 10-15 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında annelerin çocuklarıyla birlikte araştırmacı, çocuk şarkıları söylemiş, parmak oyunu ve çeşitli balon oyunları oynamıştır. Bu esnada, annenin ölçeği daha sağlıklı ve verimli şekilde doldurması sağlanmıştır. Her annenin çocuğuna balonlar hediye edilmiş ve araştırmaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir. Çalışma grubuna ait veriler, annelerin kimliklerini gizlemek amacıyla kod isimler verilerek dosyalanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun uyarlama çalışmalarında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için dil geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerlik çalışmaları yürütülerek geçerlik kanıtları sağlanmıştır. Yapılan çalışmalara başlıklar halinde yer verilmiştir.

Dil Geçerliği:

Ölçme aracı alana ve dile hâkim üç dil uzmanı tarafından ayrı ayrı İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra yapılan çeviriler karşılaştırılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form yabancı dil uzmanı ile okul öncesi eğitim alanında yabancı dili çok iyi düzeyde olan iki uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal ölçme aracı ile geri çeviri karşılaştırılmış, Türkçe çevirinin sonucu ile orijinal metnin çevirisi yapıldığında aynı sonucun alınmasına dikkat edilmiştir. Çeviri maddelerde anlamsal farklılığa yol açacak bir fark gözlenmemiş ve maddelerin eş değeri kabul edilmiştir. Oluşturulan Türkçe formda yer alan her bir maddenin uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak gelişimsel özelliklere ve kültürel değerlere uygunluğunun incelenmesi çocuk gelişimi ve eğitimi alanında öğretim elemanı olan beş uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek formunda, kültürel farklılıklardan kaynaklanan ifadelerin anlaşılmasını sağlama, çeviri cümlelerinin basit, sade ve anlaşılır olması, yabancı özel isimler yerine Türkçe özel isimler kullanma gibi gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nihai oluşturulan form, Eğitimde Ölçme Değerlendirme Anabilim dalındaki uzman tarafından ölçtüğü özellik bakımından, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim dalındaki uzman tarafından ise çeviri maddelerde yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği, cümle yapısına uygunluğu, imla kuralları ve noktalama işaretleri açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiş ve beş anneye ön pilot uygulama yapılmıştır. Ön pilot çalışmasının gerçekleştirilmesinin amacı, formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği varsa anlaşılmayan bölümlerin belirlenmesi, formdaki ifadelerin oyundaki davranışları karşılayıp karşılamadığını belirlemektir. Yapılan ön pilot çalışma sonucunda anlaşılmayan bir maddenin olmadığına karar verilmiş ve formun Türkçe çevirisi gerçekleştirilmiştir.

Kapsam Geçerliği:

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine dayalı inceleme yapmak için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi kullanılmıştır. Geçerlik test puanlarının yorumlanmasına temel oluşturan çıkarımların uygunluk ve yeterliğinin kuramsal ve deneysel kanıtlar tarafından desteklenme derecesinin değerlendirilmesine ilişkin bir süreçtir (Kane, 2013). Lawshe tekniğini kullanmak için en az beş kişiden oluşan bir uzman grubuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada yedi kişilik uzman grubu oluşturulmuştur. Hazırlanan aday ölçek formu uzman görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan her bir maddeyi “uygun”, ve “uygun değil” şeklinde değerlendirmesi istenmiştir. Kapsam geçerliğinin incelenmesi için uzmanlardan hem gelişimsel hem de kültürel uygunluk açısından görüş alınmıştır. Elde edilen bu derecelendirmelere göre her bir madde için kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranı söz konusu

madde için “uygun” görüşünü belirten uzman sayısının toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği olarak hesaplanmaktadır. Elde edilen kapsam geçerlik oranlarının anlamlı olup olmadığı Veneziona ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan kapsam geçerlik ölçütüne göre değerlendirilmektedir. Bu çalışmada uzman sayısı yedi olduğu için 0,99 ölçüt olarak ele alınmış ve bu değer üstünde kapsam geçerlik oranına sahip maddeler anlamlı kabul edilmiştir. Kapsam geçerliği için elde edilen bu kanıtlar gerçekte yapı geçerliğine hizmet etmektedir (Kane, 2013; Messick, 1995). Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu’nun maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve her bir boyuta ilişkin kapsam geçerlik indeksleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu’nun Kapsam Geçerlik Oranları ve Her Bir Boyuta İlişkin Kapsam Geçerlik İndeksleri

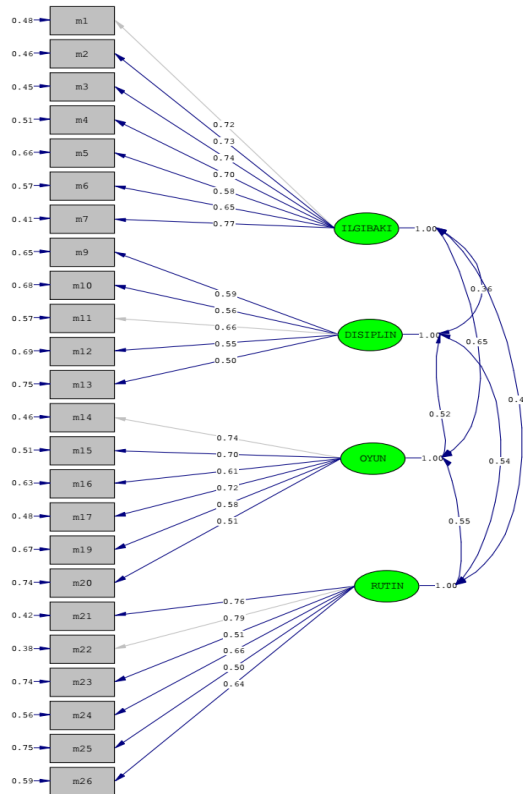
Alt Boyut	Ebeveynlik Görevlerinde Öz yeterlik	Gelişimsel		Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)	Madde Uyuşma Düzeyi (%)	Kültürel		Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)	Madde Uyuşma Düzeyi (%)
		Uygun	Uygun Değil			Uygun	Uygun Değil		
İlgi-Bakım	Madde 1	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 2	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 3	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 4	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 5	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 6	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 7	7	0	1	100	7	0	1	100
Kapsam Geçerlik İndeksi					1	1			
Disiplin	Madde 8	7	0	1	100	6	1	0,71	71
	Madde 9	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 10	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 11	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 12	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 13	7	0	1	100	7	0	1	100
Kapsam Geçerlik İndeksi					1	0,95			
Oyun	Madde 14	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 15	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 16	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 17	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 18	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 19	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 20	7	0	1	100	7	0	1	100
Kapsam Geçerlik İndeksi					1	1			
Rutin	Madde 21	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 22	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 23	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 24	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 25	7	0	1	100	7	0	1	100
	Madde 26	7	0	1	100	7	0	1	100
Kapsam Geçerlik İndeksi					1	0,95			
Uzman Sayısı					7				
Kapsam Geçerlik Ölçütü					0,99	0,99			
Toplam Kapsam Geçerlik İndeksi					1	0,98			

Tablo 2 incelendiğinde, disiplin alt boyutunda yer alan madde 8’in kapsam geçerlik oranının 0,71 olduğu ve anlamlılık ölçütünün altında kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer maddelerin

ise ilgili boyutu temsil etme durum için bütün uzmanların ortak görüşe vardığı ve kapsam geçerlik oranlarının 1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapı Geçerliği:

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uzman görüşlerinin yanı sıra mevcut kuramsal yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi ile istatistiksel olarak da kanıt sağlanmıştır (Brown, 2015). Bu amaç doğrultusunda, dört alt boyutu olan ölçekte her bir maddenin bahsedilen ilgili alt boyutta temsil edilip edilmediğine ilişkin incelemeler yapılmıştır. DFA analizlerinin yapılmasında "ağırlıklandırılmamış en küçük kareler" kestirim yönteminden faydalanılmıştır. Dört boyutlu bir yapı olan ölçeğin DFA analizi sonucunda, disiplin alt boyutunda yer alan madde 8'in standartlaştırılmış faktör yükünün 0,02 olduğu; oyun alt boyutunda yer alan madde 18'in standartlaştırılmış faktör yükünün ise 0,25 olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ilgili boyuta yüklenme derecesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Bu doğrultuda bu maddeler ölçekten çıkarılarak doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Elde edilen dört alt boyutlu doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,50-0,79 aralığında değiştiği (Şekil 1) ve bu faktör yüklerinin ilgili boyutları temsil etme derecesinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hair vd., 2006).



Şekil 1. Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu Maddelerinin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

Faktör yük değerlerini yanı sıra gene model-veri uyumuna işaret eden bir takım uyum indekslerinden de faydalanılmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde her bir kategoriden en az bir indeks raporlanmıştır (Brown, 2015). Bu ölçeğin uyarlama çalışmasında mutlak uyum kategorisinde yer alan Ki-kare, parsimony düzeltme kategorisinde yer alan yaklaşık hataların karekökü RMSEA ve karşılaştırmalı uyum kategorisinde yer alan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), iyilik uyum indeksi (GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksinden (AGFI) faydalanılmıştır. Ölçeğin genel uyumuna ilişkin indeksler tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'na ilişkin DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

<i>Ki kare</i>	<i>Sd</i>	<i>Kikare/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>
660,93	246	2,69	0,077	0,94	0,93	0,95	0,94

Tablo 3'te görüldüğü üzere Ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değer 3,84'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu değer mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri incelendiğinde bu değer 0,077 olduğu ve iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Brown, 2015; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Son olarak karşılaştırmalı uyum indekslerinden GFI değerinin 0,95 olduğu ve mükemmel uyuma işaret ettiği; CFI, NNFI ve AGFI değerlerinin ise 0,90'ın üzerinde olduğu ve iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Üç farklı uyum kategorisinde yer alan uyum indekslerine göre modelin veriye uyum sağladığı ve dört boyutlu 24 maddeli yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Güvenirlik Çalışması

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile %27'lik alt ve %27'lik üst grup yöntemine dayalı madde analizleri gerçekleştirilerek incelemeler yapılmıştır.

Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı:

Ölçüm sonuçlarının güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla ilk olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından faydalanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluştuğu için öncelikle her bir boyut için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonrasında tabakalı Cronbach Alpha formülü kullanılarak ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Cronbach Alpha katsayısının ölçeğin ilgi-bakım alt boyutuna ilişkin 0,90; disiplin alt boyutuna ilişkin 0,70; oyun alt boyutuna ilişkin 0,81 ve rutin alt boyutuna ilişkin ise 0,80 olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin tabakalı Cronbach Alpha katsayısı ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ölçeğin disiplin alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısının orta düzeyde; ölçeğin diğer alt boyutlarına ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayılarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997, s. 115). Bu sonuçlar, ölçeğin iç

tutarlık katsayılarının anlamlı düzeyde olduğunu göstererek ebeveynlerin öz yeterlik düzeyini belirlemede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

%27'lik Alt ve %27'lik Üst Grup Yöntemine Dayalı Madde Analizi:

İç tutarlılık katsayısının hesaplanmasının yanı sıra %27'lik alt ve %27'lik üst grup yöntemine göre madde bazında güvenilirlik incelemeleri yapılmıştır. Toplam puan temel alınarak oluşturulan %27'lik alt ve %27'lik üst gruplarının maddelere verdikleri yanıtların birbirinden farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu incelemelerde maddelerin üst grubun lehine anlamlı farklılık göstermesi beklenilmektedir. Üst grubun lehine anlamlı farklılığın olması ise maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu amaç doğrultusunda bağımsız örneklem t testinin kullanılması amaçlanmış ancak normallik varsayımı sağlanmadığı için bu istatistiksel tekniğin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi ile maddelerin %27'lik alt ve %27'lik üst gruba göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Boyut bazında ele alınan bu incelemelere ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, her bir boyut altında yer alan her bir maddenin %27'lik alt ve %27'lik üst gruba göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkla sonuçlandığı ve bu farklılığın da üst grubun lehine olduğu görülmektedir. Farkın anlamlı ve istendik yönde olması ise söz konusu ölçüm sonuçlarına ilişkin iç tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 4. Alt ve Üst %27'lik Gruplara Göre İlgî-Bakım, Disiplin, Oyun ve Rutin Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
<i>İlgî-Bakım</i>	M1	Alt %27	58	37,81	2193,00	-7,675	.000***
		Üst %27	58	79,19	4593,00		
	M2	Alt %27	58	32,71	1897,00	-8,981	.000***
		Üst %27	58	84,29	4889,00		
	M3	Alt %27	58	33,89	1965,50	-8,876	.000***
		Üst %27	58	83,11	4820,50		
	M4	Alt %27	58	37,41	2169,50	-7,866	.000***
		Üst %27	58	79,59	4616,50		
	M5	Alt %27	58	34,59	2006,50	-8,049	.000***
		Üst %27	58	82,41	4779,50		
	M6	Alt %27	58	34,06	1975,50	-8,226	.000***
		Üst %27	58	82,94	4810,50		
	M7	Alt %27	58	34,26	1987,00	-8,697	.000***
		Üst %27	58	82,74	4799,00		
<i>Disiplin</i>	M9	Alt %27	58	33,02	1915,00	-8,373	.000***
		Üst %27	58	83,98	4871,00		
	M10	Alt %27	58	33,42	1938,50	-8,258	.000***
		Üst %27	58	83,58	4847,50		
	M11	Alt %27	58	36,16	2097,00	-7,373	.000***
		Üst %27	58	80,84	4689,00		
	M12	Alt %27	58	34,31	1990,00	-8,023	.000***
	Üst %27	58	82,69	4796,00			
M13	Alt %27	58	35,97	2086,50	-7,519	.000***	
	Üst %27	58	81,03	4699,50			

Oyun	M14	Alt %27	58	32,20	1867,50	-8,952	.000***
		Üst %27	58	84,80	4918,50		
	M15	Alt %27	58	30,59	1774,00	-9,397	.000***
		Üst %27	58	86,41	5012,00		
	M16	Alt %27	58	32,78	1901,00	-8,610	.000***
		Üst %27	58	84,22	4885,00		
Rutin	M17	Alt %27	58	30,70	1780,50	-9,618	.000***
		Üst %27	58	86,30	5005,50		
	M19	Alt %27	58	35,28	2046,00	-7,645	.000***
		Üst %27	58	81,72	4740,00		
	M20	Alt %27	58	36,69	2128,00	-7,202	.000***
		Üst %27	58	80,31	4658,00		
	M21	Alt %27	58	31,95	1853,00	-8,876	.000***
		Üst %27	58	85,05	4933,00		
	M22	Alt %27	58	33,43	1939,00	-8,455	.000***
		Üst %27	58	83,57	4847,00		
	M23	Alt %27	58	36,48	2116,00	-7,267	.000***
		Üst %27	58	80,52	4670,00		
Rutin	M24	Alt %27	58	31,52	1828,00	-8,927	.000***
		Üst %27	58	85,48	4958,00		
	M25	Alt %27	58	34,10	1978,00	-8,133	.000***
		Üst %27	58	82,90	4808,00		
Rutin	M26	Alt %27	58	34,60	2007,00	-7,904	.000***
		Üst %27	58	82,40	4779,00		

*** p<.001

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bir takım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara öncelikle ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesiyle başlanmıştır. Ölçeğin dil geçerliği çalışması için alınan uzman görüşleri sonrasında çeviri maddelerde anlamsal farklılığa yol açacak bir fark gözlenmemiş ve maddelerin eş değeri kabul edilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmalarında, uzman görüşlerine dayalı inceleme yapmak için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi kullanılmıştır. Bu çalışmada yedi kişilik uzman grubu oluşturulmuş ve kapsam geçerliğinin incelenmesi için uzmanlardan hem gelişimsel hem de kültürel uygunluk açısından görüş alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, disiplin alt boyutunda yer alan madde 8'in kapsam geçerlik oranının 0,71 olduğu ve anlamlılık ölçütünün altında kaldığı belirlenmiş, diğer maddelerin ise ilgili boyutu temsil etme durumu için bütün uzmanların ortak görüşe vardığı ve kapsam geçerlik oranlarının bir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun dört faktörden oluşan özgün faktöriyel yapısının geçerliği Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Dört boyutlu bir yapı olan ölçeğin DFA analizi sonucunda disiplin alt boyutunda yer alan madde 8'in standartlaştırılmış faktör yükünün 0,02 olduğu; oyun alt boyutunda yer alan madde 18'in standartlaştırılmış faktör yükünün ise 0,25 olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ilgili boyuta yüklenme derecesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hair vd., 2006). Bu doğrultuda bu maddeler ölçekten çıkarılarak

doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Elde edilen dört alt boyutlu doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,50-0,79 aralığında değiştiği ve bu faktör yüklerinin ilgili boyutları temsil etme derecesinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerlere göre, ölçekteki maddelerin her birinin 0,40 değerinin üstünde olması ölçekteki her bir maddenin ilgili olduğu alt boyut ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve maddenin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Brown, 2015; Kline, 2005). Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçek maddelerinin her biri için çok iyi değer olarak değerlendirilen korelasyon katsayılarının elde edildiği söylenebilir. Faktör yük değerlerinin yanı sıra model-veri uyumuna işaret eden bir takım uyum indekslerinden de faydalanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda Ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değer ($\chi^2 = 2,69$; $sd = 246$) olduğu; diğer karşılaştırmalı uyum indeksleri değerlerinin $RMSEA = 0,077$; $CFI = 0,94$; $NNFI = 0,93$; $GFI = 0,95$ ve $AGFI = 0,94$ olduğu belirlenmiştir. Ki-karenin serbestlik derecesine bölümüne ilişkin değer 3,84'ten küçük olması modelin mükemmel uyumuna işaret etmektedir (Kline, 2005). İlgili literatürde de, GFI , $AGFI$, $NNFI$ ve CFI değerlerinin 0,90 ve üzeri olması ve $RMSEA$ değerinin ise 0,10'dan düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir (Brown, 2015; Hooper vd., 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu doğrultuda sonuçlar, modelin veriye uyum sağladığı ve dört boyutlu 24 maddeli yapının doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile %27'lik alt ve %27'lik üst grup yöntemine dayalı madde analizleri gerçekleştirilerek incelemeler yapılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutunun her biri için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonrasında tabakalı Cronbach Alpha formülü kullanılarak ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara, göre Cronbach Alpha katsayısının ölçeğin ilgi-bakım alt boyutuna ilişkin 0,90; disiplin alt boyutuna ilişkin 0,70; oyun alt boyutuna ilişkin 0,81 ve rutin alt boyutuna ilişkin ise 0,80 olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline ilişkin tabakalı Cronbach Alpha katsayısı ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formundaki (Van Rijen vd., 2014) Cronbach Alpha katsayısı değerleri incelendiğinde, ilgi-bakım alt boyutu için .82, disiplin alt boyutu için .79, oyun alt boyutu için .80, rutin alt boyutu için ise .79 hesaplanmış olup ölçeğin geneline ilişkin ise .88 Cronbach Alpha katsayısı değeri elde edildiği görülmüştür. Bu açıdan orijinal formdaki Cronbach Alpha katsayısı değerleri ile yapılan bu çalışmada elde edilen değerlerin birbiri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç, hem orijinal ölçeğin uygulandığı Hollanda'daki grupta hem de Türkiye'deki grupta yakın güvenilirlik değerleri bulunduğunu göstermektedir. Çalışmada iç tutarlılık katsayısının yanı sıra %27'lik alt ve %27'lik üst grup yöntemine göre madde bazında güvenilirlik incelemeleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, her bir boyut altında yer alan her bir maddenin %27'lik alt ve %27'lik üst gruba göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkla sonuçlandığı ve bu

farklılığın da üst grubun lehine olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında, üst grubun lehine anlamlı farklılığın olması maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmada Ebeveynlik Görevlerinde Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar doğrultusunda, ölçeğin 4 alt boyut ve 24 madde olarak Türk kültürüne uyarlandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ölçeğin iki ve dört yaş arasındaki çocukların anne-babalarının öz yeterliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve ileride yapılacak araştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla birlikte, araştırmadan elde edilen bulgular yalnızca Ankara ili örneklemini ve 24-48 aylık çocuğu olan ebeveynlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu doğrultuda, ölçeğin farklı illerde yaşayan ve daha geniş yaş aralığındaki çocuklara sahip ebeveynlerin oluşturduğu örneklemler üzerinde uygulanarak Türkiye'deki standart normların belirlenebilmesine yönelik çalışmalar planlanabilir. Yapılan bu araştırmada ölçeğin geçerlik çalışmalarına ilişkin yapı ve kapsam geçerliğine bakılmıştır, ileride yapılacak çalışmalarda ölçeğin ölçüt bağımlı ve eş zaman geçerliklerini de kapsayan çalışmalar planlanabilir.

Kaynaklar

- Albanese, A. M., Russo, G. R. & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333-363. doi: [10.1111/cch.12661](https://doi.org/10.1111/cch.12661)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Binda, W. & Crippa, F. (2000). Parental self-efficacy and characteristics of mother and father in the transition to parenthood. C. Violato & E. Oddone-Paolucci (Ed.), *The changing family and child development* içinde (s. 117–131). Aldershot: Ashgate.
- Bojczyk, K. E., Haverback, H. R. & Pae, H. K. (2018). Investigating maternal self-efficacy and home learning environment of families enrolled in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 169-178. doi: [10.1007/s10643-017-0853-y](https://doi.org/10.1007/s10643-017-0853-y)
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coleman, P. & Karraker, K. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126-148. doi: [10.1002/imhj.10048](https://doi.org/10.1002/imhj.10048)

- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (1997). Self efficacy and parenting quality findings and future applications. *Developmental Review, 18*, 47-85. doi: [10.1006/drev.1997.0448](https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448)
- Coleman, P. K., Trent, A., Bryan, S., King, B., Rogers, N. & Nazır, M. (2002). Parenting behavior mothers' self-efficacy beliefs and toddler performance on Bayley scales of infant development. *Early Child Development and Care, 172*(2), 123-140. doi: [10.1080/03004430210888](https://doi.org/10.1080/03004430210888)
- Conrad, B., Gross, D., Fogg, L. & Ruchala, P. (1992). Maternal confidence, knowledge, and quality of mother-toddler interactions: A preliminary study. *Infant Mental Health Journal, 13*(4), 353-362. doi: [10.1002/1097-0355](https://doi.org/10.1002/1097-0355)
- Elibol, F., Mağden, D. & Alpar, R. (2007). Anne Babalık Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği'nin (1-3 yaş) geçerlik ve güvenilirliği. *Toplum Hekimliği Bülteni, 26*(3), 25-31.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6. b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson University.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). *Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices*. <http://www.testpublishers.org/journal.html> sayfasından erişilmiştir.
- Heinicke, C. M. (2002). The transition to parenting. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* içinde (s. 363-388). USA: Lawrence Erlbaum.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.
- Huisman, S. (2019). What you do matters: assessing parental self-efficacy after participation in a parent education program. *Journal of Psychological & Educational Research, 27*(1), 85-110. http://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_27_1_2019/Huisman_JPER_2019_27_1_85_110.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341-363. doi: [10.1016/j.cpr.2004.12.004](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004)
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's guide*. Chicago: Scientific Software.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement, 50*(1), 1-73. doi: [10.1111/jedm.12000](https://doi.org/10.1111/jedm.12000)
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). New York: The Guilford.
- Laible, D., Panfile, T. & Makariev, D. (2008). The quality and frequency of mother-toddler conflict: links with attachment and temperament. *Child Development, 79*, 426-443. doi: [10.1111/j.1467-8624.2007.01134.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01134.x)

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/knowledge-center/lawshe-content-validity.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Liu, T., Lu, M. & Holmes, K. (2019). Co-parental self-efficacy and young child developmental outcomes among rural–urban migrant families. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1800-1811. doi: [10.1080/03004430.2017.1412958](https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412958)
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749. <https://psycnet.apa.org/buy/1996-10004-001> sayfasından erişilmiştir.
- Morawska, A., Winter, L. & Sanders, M. R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217-226. doi: [10.1111/j.1365-2214.2008.00929.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00929.x)
- Mouton, B., Loop, L., Stiévenart, M. & Roskam, I. (2018). Confident parents for easier children: A parental self-efficacy program to improve young children's behavior. *Education Sciences*, 8(3), 134. doi: [10.3390/educsci8030134](https://doi.org/10.3390/educsci8030134)
- Myers, N. D., Ahn, S. & Jin, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: A Monte Carlo approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 412-423.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the national center for education statistics (NCES)*. Washington: U.S. Department of Education.
- Sanders, M. R. & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development*, 31, 65-73. doi: [10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x)
- van Garderen, J. W. (2020). *Level of parental self-efficacy when raising toddlers*. (Master's thesis). <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/398376> sayfasından erişilmiştir.
- Van Rijen, E. H. M., Gasanova, N., Boonstra, A. M. & Huijding, J. (2014). Psychometric qualities of the Short Form of the Self-Efficacy for Parenting Tasks Index – Toddler Scale. *Child Psychiatry Human Development*, 45(4), 443-455. doi: [10.1007/s10578-013-0414-6](https://doi.org/10.1007/s10578-013-0414-6)
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

Extended Summary

Self-efficacy is described as an individual's knowledge regarding a task and belief to succeed in skills necessary to complete this task and the performance exhibited. However, parental self-

efficacy (PSE) differs from this general description of self-efficacy, considering that self-efficacy is also related to one's beliefs regarding the competence in fulfilling tasks that are not peculiar to parenting. PSE refers to "beliefs regarding one's competence in performing parental tasks competently and effectively with the child during pregnancy and afterward" (Binda and Crippa, 2000; Van Rijen et al., 2014). An individual's attachment experiences with own parents and interaction with children before and after becoming a parent play a crucial role in PSE development (Coleman and Karraker, 1997). Self-efficacy of parents with toddlers is in a constant state of struggle in building the balance between their children's process of developing autonomy and their desire to interact with their peers while they feel the sense of attachment with their parents (Coleman, 2002). The related literature included a limited number of studies on self-efficacy beliefs of parents with toddlers compared to those on different developmental processes such as early childhood or middle childhood. However, PSE is, in particular, under pressure during this period because children exhibit more stubborn and challenging behaviors as they develop autonomy in this period of toddlerhood. On the other hand, parents start to control their children's behaviors more while accommodating themselves to their children. Considering all these, it is not surprising for the period of toddlerhood that the parent-child conflict frequently occurs and that parents need professional support (Laible, Panfile, and Makariev, 2008). Therefore, the present study aimed to adapt the short form of SEPTI-TS, developed by Van Rijen et al. (2014) for mothers with 24–48 months-old children, to Turkish.

The present study used the survey design, a quantitative model to adapt the short form of SEPTI-TS to the Turkish culture. A total of 214 mothers with 24–48 months-old children were the participants. The sample group was determined using the criterion sampling technique, a purposeful sampling technique. In this regard, mothers' sampling criteria were: having children whose age range 24–48 months and who display typical development and live with both parents. Necessary permissions for the implementation were granted from Ankara Public Health Directorate, and mothers were reached through the records of five family health centers in Keçiören, Ankara, affiliated to the directorate. The short form of SEPTI-TS (Van Rijen et al., 2014) and a personal information form that involve maternal information of age, education level, working status, the number of children they have, and children's age and gender were used to collect data. SEPTI was initially developed by Emde (1989) and revised by Zeanah (1997). Van Rijen et al. (2014) created the short form of the scale to measure the self-efficacy of parents of children from newborns to children with the age of four. The short form of SEPTI-TS consisted of 26 items in four sub-dimensions that are: Nurturance ($f = 7$), Discipline ($f = 6$), Play ($f = 7$), and Routine ($f = 6$). Each item was evaluated using a six-point Likert-type scale that ranges from Strongly Agree to Strongly Disagree.

Necessary permissions were granted from the developers of the short form of SEPTI-TS (Van Rijen et al., 2014) to use SEPTI-TS in the present study. Later, the validity and reliability studies of the instrument were started. Language validity, content validity, and construct validity were examined for the validity studies of the short form of SEPTI-TS. In the adaptation process, the scale was first translated from the source language to the target language. Later, in light of the expert opinions and pilot study results, the Turkish form that secured the linguistic equivalence was finalized before the primary implementation. Opinions of seven field experts were consulted for the scale's content validity, and the scale was further analyzed in light of feedback by the field experts. The analysis results showed that the content validity rate of Item 8 in the Discipline sub-dimension was .71, which is below the significance criterion. All experts agreed that the other items in the scale represent the related dimension and have a content validity rate of 1. Confirmatory factor analysis was made to determine the scale's construct validity, and the results indicated a scale with four dimensions. The standardized factor loads were .02 for Item 8 in the Discipline sub-dimension and .25 for Item 18 in the Play sub-dimension, which indicated that these items have low load rates to the related dimension (Hair, Black, Babin, and Anderson, 2006). For this reason, these items were excluded from the scale, and the confirmatory factor analysis was repeated. The repeated confirmatory factor analysis results showed that the standardized factor load values ranged between .50–.79, which infers that the factor load values sufficiently represented the related dimensions (Hair et al., 2006). In addition to factor load values, the present study also used specific fit indices that indicate the model-data fit. At least one index from each category was reported for the analysis of the model fit. The fit indices in three different fit categories concluded that the model fits the data, and the structure with 24 items in four dimensions is confirmed.

The scale's reliability was determined by performing item analyses based on the upper 27% and lower 27% group method and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. Cronbach Alpha coefficient was first calculated for each of the four sub-dimensions of the scale. Then, the reliability coefficient was calculated for the overall scale using the stratified Cronbach Alpha function. The Cronbach Alpha coefficient was .90 for the Nurturance sub-dimension; .70 for the Discipline sub-dimension; .70 for the Play sub-dimension; and .80 for the Routine sub-dimension. The stratified Cronbach Alpha Coefficient was .91 for the overall scale. Furthermore, according to the upper 27% and lower 27% method, reliability analyses were made on an item basis. The analysis results showed a significant difference between the lower 27% and upper 27% groups in favor of each scale item's upper group.

The present validity and reliability study's findings determined that the short form of SEPTI-TS was adapted to the Turkish culture as 24 items in four sub-dimensions. It was concluded that the

instrument is valid and reliable to measure the self-efficacy of parents of 24–48 months-old children. However, the present study's findings are limited to the data regarding the Ankara sample and the parents of 24–48 months-old children. Therefore, further studies can be conducted with samples consisting of parents from different provinces of Turkey and children of a broader age range.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütölen doktora tez çalışması kapsamında üretilmiştir. Çalışmada, birinci yazar araştırmacı, ikinci yazar yürütöcü olarak yer almış ve makaleye katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmaya katılan tüm annelere ve çocuklara teşekkür ederiz. Çalışma grubuna ulaşmamızı sağlayan Keçiören İncirli Aile Sağlığı Merkezi'nin güler yüzlü, yardımsever doktor ve hemşirelerine çok teşekkür ederiz. Bu araştırma Gazi Üniöersitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje Kodu: 04/2019-02).

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniöersitesi Etik Kurulunun 10/02/2018 tarih ve E.24858 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Singapur ile Türkiye’de Okul Yöneticisi ve Öğretmen Seçme ve Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*


Comparison of School Administrator and Teacher Selection and Training Systems of Turkey and Singapore

Bertan Akyol, Yasemin Yeşilbaş Özenç

Yazar Bilgileri

Bertan Akyol 

Doç. Dr., Adnan Menderes
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
bertanakyol@yahoo.com

Yasemin Yeşilbaş Özenç 

Uzman, Adnan Menderes
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
yasemin.yesilbass@gmail.com

ÖZ

Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerliklerinin ve farklılıklarının ele alındığı karşılaştırmalı eğitim ile ülkenin mevcut eğitim sistemine eleştirel bir gözle bakılmakta, buna ilişkin eğitimde politika yapıcılara ve uygulayıcılara öneriler getirilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıklıkla OECD tarafından her üç yılda bir yapılan PISA sınavı sonuçları değerlendirilmekte olup sınav sonuçlarına göre, son yıllarda eğitimde yakaladığı başarıyla dikkat çeken Singapur’un diğer ülkelere kıyasla üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemlerinden biri olan analitik yöntem (Bereday, 1964) ile yürütülen araştırmada, Singapur ve Türkiye’deki okul yöneticisi öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerine ilişkin veriler; ülkelerin eğitim bakanlıkları, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı, ERIC, EbscoHost, Google Akademik veri tabanlarından elde edilmiştir. Ardından veriler karşılaştırılarak eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuş, nitelikli okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirme sistemine sahip olan Singapur’daki bazı uygulamalar göz önünde bulundurularak Türk eğitim sistemine ilişkin öneriler getirilmiştir. Bu bağlamda Singapur eğitim sisteminin Türk eğitim sisteminde okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin iyileştirilmesinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Türkiye
Singapur
Karşılaştırmalı Eğitim
Okul Yöneticileri
Öğretmenler

Keywords

Turkey
Singapore
Comparative Education
School Administrators
Teachers

Makale Geçmişi

Geliş: 19.04.2021
Düzeltilme: 08.05.2021
Kabul: 23.05.2021

ABSTRACT

Comparative education, which investigates the similarities and differences among the education systems from various countries, approaches our current education system with a critical perspective; hence it makes suggestions for policy makers and practitioners. Results from PISA test, which takes place every three years in OECD countries, are frequently analysed in comparative education research. The analyses point to the fact that Singapore is ranked among the top countries thanks to its current achievements in education. In the research conducted with the analytical method (Bereday, 1964), which is one of the comparative education research methods, the data related to school administrators, teacher selection and training system in Turkey and Singapore were reached through the databases; The Ministry of Education of the countries, YÖK National Thesis Center, TÜBİTAK ULAKBİM Social and Humanities Database, ERIC, EbscoHost, Google Academic. Then, by comparing the data, the similarities and differences between the education systems were revealed and suggestions were made regarding the Turkish Education System by considering some practices in Singapore, which has a qualified school administrator and teacher training system. It is thought that the Singaporean education system, can provide guidance for the sub-systems of selecting and training teachers and administrators within the Turkish education system.

*Bu çalışma, 17-21 Kasım 2020 tarihlerinde çevrim içi düzenlenen 11. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda (EYFOR) sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Akyol, B. & Yeşilbaş-Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye’de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *TEBD*, 19(2), 904-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.919484>

Giriş

Eğitimde kalite arayışının yaşandığı günümüzde, ülkeler mevcut eğitim sistemlerini iyileştirmek ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yürütmekte ve bunun sonucunda yeni eğitim politikaları geliştirmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, bir ya da daha fazla ülkenin eğitim uygulamalarının incelenerek diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığı bilim dalıdır (Cowen ve Kazamias, 2009). Eğitim bilimlerinin tüm alanlarından yararlanan karşılaştırmalı eğitim; kültürel, ekonomik, politik ve toplumsal ilişkileri irdeleyerek dünya ölçeğinde iki ya da daha çok bölge, ülke ya da kıtaların benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmaktadır. Bu eğitimin esas amacı, eğitime ilişkin sorunları çözmektedir (Türkoğlu, 2012, s. 5).

Farklı kültürlerin ve farklı eğitim sistemlerinin tanınmasına ve karşılaştırılmasına olanak sağlayan karşılaştırmalı eğitim (Ada ve Baysal, 2008) ile toplumlardaki eğitim sorunları belirlenerek bunların nedenleri incelenmekte ve yorumlanmaktadır (Neff, Lauwerys ve Varış, 1979). Karşılaştırmalı eğitimin farklı ülkelerdeki eğitimin etkilerine yönelik uluslararası tutarlı veriler sağlamak, diğer ülkelerdeki eğitsel uygulamaların etkililiğini araştırmak ve bu uygulamaların altında yatan temel varsayımları sorgulamak gibi işlevleri vardır (Alexander, Broadfoot ve Phillips, 1999, s. 21). Bunun yanı sıra bu tür araştırmalar, ülkelerin geleceği öngörerek önemli adımlar atmasında yol gösterici olmaktadır (Erdoğan, 2003).

Singapur'da eğitim, üretken iş gücünü sağlamada ve çeşitli etnik / kültürel gruplar arasındaki sosyal uyumu gerçekleştirerek güçlü bir ulus inşa etmede öncelikli rol oynamaktadır (Tan, Koh ve Choy, 2016). Çok uluslu bir yapıya sahip olan Singapur'da, etnik ve kültürel çeşitliliğin ön planda olduğu çok yönlü eğitim sistemi mevcuttur. Ülkede, okullara daha fazla yetki verilerek eğitim kalitesini artırmak amaçlanmakta, bu nedenle eğitimde âdemimerkeziyet politikası uygulanarak okullarda esneklik ve yenilik üzerinde durulmaktadır (Fadlia, 2017).

2000'li yıllardan itibaren Singapur'da Yeteneğe Dayalı Eğitim kapsamında "Düşünen Okullar - Öğrenen Ulus (Thinking Schools – Learning Nation)" politikası uygulanmaya başlanmış, bu doğrultuda yaratıcı düşünen ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan (Tan, 2005), eğitim programlarını teknoloji ile bütünleştiren yeni bir model benimsenmiştir (Saravanan, 2005). Ayrıca bu dönemde "Okul Mükemmellik Modeli (School Excellence Model [SEM])" uygulanmaya geçilmiş, okulların kendi denetimlerini gerçekleştirdikleri eğitim modeli uygulamaya koyulmuştur. Bu süreçte eğitim niteliğinin artırılmasına yönelik iyileştirmelere gidilmiştir (Ng, 2003). Singapur'da son 15 yıldır eğitim politikası, yeteneğe dayalı eğitim sistemine göre oluşturulmaktadır. Ülkede küreselleşmenin bir getirisi olarak rekabetçi, yenilikçi, girişimci ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Eğitimin niteliğinin artırılmasına ilişkin 2000’li yıllardan itibaren yeni eğitim politikaları geliştiren ve nitelikli öğretim personelinin seçimi ve yetiştirilmesine önem veren Singapur eğitim sisteminin, Türk eğitim sisteminde okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin iyileştirilmesinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, Türkiye ve Singapur’da okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemine yönelik öneriler getirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada Bereday (1964) tarafından geliştirilen karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemlerinden biri olan “analitik yöntem” tercih edilmiştir. Analitik yöntem ile eğitimde etkili olan faktörler arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır (Phillips ve Schweisfurth, 2006, s. 104). Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amacıyla geliştirilen analitik yöntemde sırasıyla; *betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırma* aşamaları gerçekleştirilmektedir. İlk adım olan tanımlama aşamasında çeşitli ülkelerle ilgili veriler toplanır ve bu veriler tablo ve grafikler aracılığıyla sunulur. Sonraki aşamada farklı ülkelerle ilgili araştırmalar sonucunda elde edilen veriler tarihsel, felsefi, sosyal, coğrafi, politik ve ekonomik açıdan değerlendirilir ve yorumlanır. Yan yana koyma aşamasında karşılaştırılan ülkelerdeki benzerlik ve zıtlıkları ortaya koymak için bulgular arasında ön karşılaştırma yapılır. Son aşama olan karşılaştırma aşamasında ise ülkeler arasında yapılan karşılaştırmalardan sonra eylem planı yapılır ve / veya sonuçlara dayalı olarak öneriler getirilir (Bereday, 1964).

Analitik yöntemle yürütülen araştırmada öncelikle Singapur ve Türkiye’de okul yöneticisi öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerine ilişkin veriler; ülkelerin eğitim bakanlıkları, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı, ERIC, EbscoHost, Google Akademik veri tabanlarından elde edilmiştir. Ardından veriler karşılaştırılarak eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Son aşamada ise nitelikli okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirme sistemine sahip olan Singapur’daki bazı uygulamalar göz önünde bulundurularak Türk eğitim sistemine ilişkin öneriler getirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak Türkiye ve Singapur’daki okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve değerlendirme sistemi, ardından öğretmen seçme, yetiştirme ve değerlendirme sistemi ele alınmıştır.

Okul Yöneticisinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Bu bölümde Türkiye ve Singapur eğitim sistemindeki okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve değerlendirme sistemlerine yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de okul yöneticisi seçimi, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin kriterler ifade edilmiş, ardından tablodaki bu kriterler açıklanmıştır.

Tablo 1. Türkiye ve Singapur'da Okul Yöneticisinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Değerlendirilmesi

	<i>Türkiye</i>	<i>Singapur</i>
Okul Yöneticisinin	Seçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Kariyer basamaklarını tamamlamış olma, • Yönetim ve Liderlik Çalışmaları ile Eğitimde Liderlik programlarına katılma ve bu programları başarıyla tamamlamış olma, • Liderlik potansiyelinin değerlendirilmesinde, bakanlığın öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşmeleri sonucundaki değerlendirmesi
	Yetiştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Kıdemli okul müdürlerinden danışmanlık ve mentorluk hizmeti • Mentor okul müdürlerinin bulunduğu okullarda Yaratıcı Eylem Projesi'ne, grup öğrenmelerine ve meslek gelişim programlarına katılma
	Değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • 360 derecelik geri bildirim programı ile değerlendirilme

Okul Yöneticisinin Seçimi:

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'ne göre (MEB, 2021), Türkiye'de okul yöneticilerinin seçiminde; (1) Yükseköğretim mezunu olmak, (2) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak, (3) Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak, (4) yazılı sınav başvurusunun son gününden itibaren son dört yıl içinde adli ya da idarî soruşturma geçirerek yöneticilik görevinden alınmamış olmak, (5) görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek niteliklere sahip olmak ve bu eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak, (6) zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirileceklerde ilgili mevzuata göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş veya bu yükümlülükten muaf olmak şartları aranmaktadır. Ayrıca okul müdürü olarak görevlendirilecek adayların a) müdür olarak görev yapmış olmak, b) kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı ya da toplam en az bir yıl görev yapmış olmak, c) bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında asaleten görev yapmış olmak şartlarından en az birini taşıması beklenmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, imam hatip liseleri ve özel eğitim kurumlarına yapılacak görevlendirmeye ilişkin özel şartlar ise yönetmelikte belirtilmektedir.

İlgili yönetmeliğe göre, ilk defa yönetici olarak görevlendirilecek adaylar, yazılı ve sözlü sınav ile Ek 1 değerlendirme formuna göre değerlendirilmektedir. Yazılı sınavda mevzuat bilgisi ağırlıklı olmak üzere, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, değerler eğitimi, genel kültür, eğitimde ve öğretimdeki etik ve eğitim bilimleri konuları yer almaktadır. Yazılı sınavda 100 üzerinden 60 ve üzerinde puan

alan adaylar başarılı sayılmaktadır. İlk defa yönetici olarak görevlendirilecek adaylardan yazılı sınavda başarılı olanlar Ek-1'de yer alan Değerlendirme Formu, yeniden yönetici olarak görevlendirilecek adaylar ise Ek-2'deki Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden değerlendirilmektedir. Ek 1 ve Ek 2 değerlendirme formunda ise adayın aldığı lisansüstü eğitimler, hizmetler, akademik ve mesleki deneyimler, araştırma ve geliştirme deneyimi, okul geliştirme deneyimi ve cezalar yer almaktadır (MEB, 2021).

Yazılı sınav puanı ve Ek-1 Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirmenin aritmetik ortalaması alınmakta, puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, eğitim kurumlarında boş bulunan yönetici kadrosunun üç katı aday sözlü sınava çağrılmaktadır. Sözlü sınavda her biri aynı ağırlıkta olmak üzere, mevzuat ve genel kültür; özgüven, ikna kabiliyeti, inandırıcılık; temsil kabiliyeti, liyakat, tutum ve davranışların göreve uygunluğu; bir konuyu kavrayıp özetleme yeteneği, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık yönlerinden adaylar değerlendirilmektedir. Sözlü sınavda 100 üzerinden 60 ve üzerinde puan alan adaylar başarılı sayılmaktadır. Sözlü sınavda başarılı olan adaylardan müdür olarak ilk kez görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanları; yazılı sınav puanının %50'si, değerlendirme sonucu alınan puanın %30'u ve sözlü sınav puanının %20'si dikkate alınarak belirlenmektedir (MEB, 2021).

Yönetmelik kapsamında yönetici görevlendirmelerinde Eğitim Yönetimi Sertifikası Programı'na katılma şartı getirilmiştir. Eğitim Yönetimi Sertifikası Programı'nı başarıyla tamamlayan adaylara Eğitim Yönetimi Sertifikası verilmektedir. Eğitim Yönetimi Sertifikası, alındığı tarihten itibaren sekiz yıl geçerli olmaktadır. Görevlendirmesi yapılan, bulunduğu eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıllık görev süresini dolduran yöneticiler aynı veya farklı eğitim kurumlarına, buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla sekiz yıllık görev süresini dolduran yöneticiler ise farklı eğitim kurumlarına yeniden görevlendirme kapsamında aynı unvanla başvuruda bulunabilmektedir. Yöneticilerin yeniden görevlendirilmeleri ise Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucundaki puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır (MEB, 2021).

Eğitim Bakanlığı tarafından dört coğrafi bölgeye ayrılan Singapur'da ise okullar, buldukları bölgeye göre kümelenmiş olup her kümenin başında bir bölge idarecisi yer almaktadır. Her bölgedeki şube idarecileri ise okulların etkili biçimde yönetilmesinden ve okul gelişiminden sorumlu olmakta, kendi şubesi içindeki okulların birbiriyle etkileşim hâlinde olmasını sağlamak ve kontrol etmektedir (Lim, 2006). Eğitim bölgelerinde ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri okul müdürleri aracılığıyla merkeze bildirilmektedir. Aynı zamanda okul müdürleri, okullarında işlevsel karar verme yetkisine sahiptir (Tan ve Dimmock, 2014).

Singapur'da okul yöneticilerinin seçiminde adaylar kademeli olarak ilerlemekte, her bir kademede ayrı bir eğitim ve değerlendirme söz olmaktadır. Ayrıca okul yöneticileri göreve başlamalarının ardından da eğitim almaya devam etmektedir (Levent ve Yazıcı, 2014). Singapur'da okul müdürü olmak için, başvuran adayın sınıf öğretmenliğinden başlayarak sırasıyla branş öğretmenliği, şube müdürlüğü, okul müdür yardımcılığı ve en son kademe olan okul müdürlüğüne doğru yöneticilik kariyer basamakları adı verilen terfi sürecini tamamlaması gerekmektedir (Ministry of Education Singapur [MOE], 2020). Bu aşamaları tamamlayan ve liderlik potansiyelini kanıtlamış okul müdürü adayları, bakanlık tarafından finanse edilen iki eğitim programına katılmaktadır (Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019). Adayların liderlik potansiyelinin belirlenmesinde çok yönlü öğretmen değerlendirmeleri ve değerlendirme sonucunda geri bildirimler göz önünde bulundurulmaktadır. Adayların liderlik kapasitelerini belirlemek amacıyla önce görüşmeler ardından değerlendirmeler yapılmakta, değerlendirmeleri başarıyla tamamlayan adaylar altı aylık liderlik programına katılmaktadır (Jensen, Hunter, Sonnemann ve Burns, 2012).

Yönetici adaylarının katıldığı programlardan ilki, *Yönetim ve Liderlik Çalışmaları* olup katılımcıların güçlü takım çalışması oluşturabilme becerilerini güçlendirmeyi, adayın işlemsel ve yönetsel kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yang-Keo, 2016). Adayların katılması gereken diğer program ise Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından verilen *Eğitimde Liderlik Programı*'dır. Bu program teknik beceriler yerine liderlik ve eleştirel düşünme konularına odaklanmaktadır. Program, adayların yenilikçi düşünme, karmaşık ortamda çalışma becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca kıdemli okul müdürleri adaylara danışmanlık yapmaktadır (Kesen vd., 2019). Bu programlarda başarılı olan adaylar becerileri doğrultusunda belirli okullara yönlendirilmektedir. Adayların katıldığı liderlik programını, grup öğrenmeleri, profesyonel gelişim programları ve mentorluk faaliyetleri takip etmektedir (Jensen vd., 2012).

Okul Yöneticisinin Yetiştirilmesi:

Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin henüz resmi olarak belirli bir eğitim bulunmamaktadır. 2003 yılında yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve 2014 yılında yayımlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken görevler yer alırken, uygulamada yöneticiliğin nasıl yürütüleceğine ilişkin ifadeler yer almamaktadır. Okul yöneticiliğinde mesleğe hazırlık, mesleğe seçilme, profesyonel mesleki gelişim koşullarının iyileştirilmesi; meslek onurunun korunması, mesleki dayanışmanın sağlanması ve okul yöneticilerinin inisiyatif alabileceği bir sistemin oluşturulması gerekmektedir (Türkiye Okul Yöneticileri Raporu, 2019).

Singapur'da ise Eğitim Bakanlığı okul yöneticiliği adaylık programları için her yıl otuz-kırk arası okul müdürü yardımcısı ya da bakanlık görevlisinin başvurusunu kabul etmektedir. Seçilen

katılımcılar programlara tam zamanlı aday olmak için görev yaptıkları okullardan ayrılmakta, mentor okul müdürlerinin bulunduğu okullarda Yaratıcı Eylem Projesi'ne rehberlik etmektedirler. Bu proje kapsamında adaylar, okullarının gelecek on, on beş yılda nasıl olacağını hayal etmekte, gelecekte karşılaşılabilecek durumlara ilişkin çıkarım yapmakta ve bunu mevcut okula uyarlayarak, bu duruma ilişkin açıklamalar yapmaktadır. Ayrıca adaylar, farklı bakış açıları kazanmak amacıyla yaklaşık iki hafta süren uluslararası düzeyde çalışma ziyaretlerine katılmaktadırlar (Jayapragas, 2016). Singapur'da okul müdürlerinin liderlik özellikleri sergilemelerine ve kendilerini geliştirmelerine destek verilmekte olup, okul müdürlerinin kişisel gelişimleri ve uluslararası iş gezileri bakanlık tarafından finanse edilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin maaşları, katıldıkları uzun dönemli eğitim programları da dahil olmak üzere tüm eğitim sürecini kapsayacak şekilde verilmekte, okul yöneticisi yetiştirme sürecindeki eğitim masrafları bakanlık tarafından karşılanmaktadır (Yang-Keo, 2016).

Okul Yöneticisinin Değerlendirilmesi:

Türkiye'de henüz okul yöneticisi değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı'nda (MEB, 2018), performans değerlendirmesinin okul yöneticisinin atamaya esas ölçütlerden birini oluşturduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda en az bir kez Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Sınavı'na girme şartı ile kurum müdürlüğü değerlendirmesi için, son dört yılda yapılan performans değerlendirmelerinden en az ikisinin, müdür yardımcılığı için son iki yılda yapılanlardan en az birinin A başarı düzeyinde olması gerektiği belirtilmiştir. Taslak yönetmelikte yer alan formlar üzerinden müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlendirmesi yapılan yöneticilerin performans değerlendirmesi, ilçe milli eğitim müdürü veya görevlendireceği şube müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler (ilkokul, ortaokul ve lise kademesi), öğrenci velileri ve öz değerlendirme formları ile yapılacaktır.

Singapur'da ise göreve başlayan okul yöneticileri beş-altı yılda bir görev yeri değiştirme (rotasyon) yapmakta olup (Jensen vd., 2012) göreve başlayan okul müdürleri bir yıl okul müdürlüğü yaptıktan sonra 360 derecelik geri bildirim programı aracılığıyla değerlendirilmektedir. Üç yıl görev yapan okul müdürleri de üçüncü yılın sonunda yeniden geri bildirim programına katılarak değerlendirilmektedir (Lim, 2006).

Öğretmen Seçimi, Yetiştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Bu bölümde sırasıyla Türkiye ve Singapur eğitim sisteminde öğretmen seçme, yetiştirme ve değerlendirilme sistemlerine yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de her iki ülkedeki öğretmen görevlendirme kriterleri belirtilmiş, ardından tabloda yer alan bu kriterler açıklanmıştır.

Tablo 2. Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Seçimi, Yetiştirilmesi ve Değerlendirilmesi

	<i>Türkiye</i>	<i>Singapur</i>
Seçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) • Yazılı ve sözlü sınav 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazılı ve sözlü sınav
Yetiştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Adaylık sürecinde eğitim (sırasıyla temel, hazırlayıcı ve staj eğitimi) • Görev süresince hizmet içi eğitim 	<ul style="list-style-type: none"> • Başlangıç öğretmen hazırlık programları, • Özel eğitim veya okul danışmanlığı alanında eğitim, • Mesleki gelişim çalışmaları, • Tezli/ tezsiz yüksek lisans eğitimi, • Liderlik programları, • Yılda 100 saatlik hizmet içi eğitim
Değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Performansı Yönetim Sistemi tarafından takip sistemi, • Uzman eğitim yetkilileri, bölüm başkanları ve okul yöneticileri tarafından değerlendirme

Öğretmen Seçimi:

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görevlendirilecek aday öğretmenlerin ataması “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” hükümlerine göre gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmeliğe göre, devlet okullarında öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak başlanmaktadır. Aday öğretmenliğe atanacaklarda, 657 sayılı Kanununun 48’inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında aşağıdaki özel şartlar da aranmaktadır. Bunlar (MEB, 2015): (1) mezun olunan yükseköğretim programının Bakanlığın atama yapacağı alana uygunluğu, (2) Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması (öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlara atanacaklar dışında), (3) ilk atama kapsamında atanacak adayların KPSS sınavından atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları, (4) yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğrenimlerinin ve / veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına / programlarına denkliğinin kabul edilmiş olması, (5) devlet memurluğundan ya da öğretmenlik mesleğinden çıkarılmaya neden olacak bir cezanın alınmamış olmasıdır.

Aday öğretmenliğe atanacaklar, ilgili yönetmelik ve bakanlığın duyurusunda belirlenen şartları taşımaları durumunda, aynı alandan başvuran adaylar arasından KPSS sonuçlarına göre belirlenmektedir. Aday öğretmenlerin yazılı ya da yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanması için en az bir yıl fiilen çalışması ve performans değerlendirmesini başarıyla tamamlamış olması gerekmektedir. Aday öğretmenler göreve başladığı kurumda, ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki kez olmak üzere değerlendiriciler (maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı okulun müdürü ve danışman öğretmen) tarafından toplamda üç defa değerlendirilmektedir. Aday öğretmenlerden performans değerlendirme puanı 100 üzerinden en az 50 ve üzerinde olanlar başarılı

sayılır ve sınava girmeye hak kazanmaktadır. Bu değerlendirmede başarılı olan aday öğretmenlere öncelikle yazılı sınav, ardından sözlü sınav yapılmaktadır. Yazılı sınavda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, bakanlık teşkilatı ve görevlerine ilişkin kanunlar ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorular yer almaktadır. Sözlü sınavda ise sınav komisyonu tarafından adayın bir konuyu kavrayıp özetlemesi, ifade kabiliyeti, iletişim becerisi gibi nitelikleri değerlendirilmektedir. Her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilen yazılı ve sözlü sınav sonucunun aritmetik ortalaması alınarak adayın başarı puanı oluşturulmaktadır. Başarı puanı 60 ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır. Sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce öğretmen olarak atanmaktadır (MEB, 2015).

Singapur'da öğretmenlerin istihdamı Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bu doğrultuda çok dilli eğitim veren Singapur'da öğretmenliğe giriş sınavı; İngilizce, Malayca, Tamil ve Çince dillerinin yanı sıra fiziksel yeterlik gibi alanlarda yapılmaktadır (Çınkır ve Kurum, 2017; MOE, 2020). Çeşitli etnik ve kültürel grupları bünyesinde barındıran Singapur'da, öğretmen seçimleri liyakate göre yapılmaktadır (National Institute of Education [NIE], 2020). Singapur'da öğretmenlerin seçimi birçok eleme süreci sonunda gerçekleşmektedir. Ülkede, hükümet her yıl istihdam edeceği öğretmen sayısına göre eğitim fakültelerine alınacak öğrenci sayısını belirlemektedir. Okullara ortalama her sekiz kişiden birinin başvurusu kabul edilmektedir. Çünkü adayların bu süreçte belirli sınavları başarıyla geçmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra, adaylar mülakat ve görüşmelere alınmakta; iyi bir öğretmen olmanın gerektirdiği kişisel yetenekleri, önceki okullarındaki başarıları, akademik kayıtları ve dokümanları, girişkenlikleri ve katkıları gibi birçok konuda incelemeler yapılmaktadır (NCEE, 2012'den aktaran Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Singapur'da öğretmenlerin seçim sürecinde öncelikle eğitim düzeyi (farklı düzey ve branşlarda öğretmenlik) ve akademik performans kriterlerinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu şartları yerine getiren adaylar, Singapur Eğitim Bakanlığının sayfasında yer alan başvuru formunu doldurmakta, başvurusu kabul edilen adaylar okul müdürü ve Ulusal Eğitim Enstitüsü üyelerinin yer aldığı jüri tarafından görüşmeye alınmaktadır. Görüşmede adayların öğrenme isteği, iletişim becerileri ve ilgi alanları gibi konularda değerlendirmeler yapılmakta, adayların bir farklılık yaratabilecek yeterliliğe ve inanca sahip olup olmadığı gözlenmektedir. Öğretmen hazırlık programı için uygun görülen adaylar, asil öğretmenlik sürecine kadar kıdemli öğretmenlerin rehberliğinde okullarda sözleşmeli öğretmen olarak görevlendirilmektedir (Çınkır ve Kurum, 2017; Goodwin, 2012).

Öğretmen Yetiştirilmesi:

Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmeliğe göre (MEB, 2019), adaylık sürecindeki öğretmenlerin alacağı eğitim; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve staj eğitimi olmak üzere birbirini takip eden üç aşamadan oluşmaktadır. Aday memurların asli memurluğa atanabilmeleri için adaylık eğitimlerinin her aşamasını başarı ile tamamlamış olmaları gerekmektedir.

Adaylık sürecinde verilen *temel eğitimin* hedefi, adaylara devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgileri vermektir. Temel eğitim süresince adaylara; Atatürk ilkeleri, T.C. Anayasası, genel olarak Devlet teşkilatı, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, yazışma ve dosyalama usulleri, Türkçe dil bilgisi kuralları ve insan hakları gibi konularında eğitim verilmektedir. *Hazırlayıcı eğitim*, adayların yerleşecekleri kadro ve yerine getirmeleri gereken görevleri göz önünde bulundurarak bu görevlerin yürütülmesinde gereken bilgi ve becerileri kazandırmayı ve adayların görevlerine uyum sağlamalarını amaçlamakta; bakanlığın yapısı, görevleri, ilgili mevzuat, diğer kurumlarla ilişkiler, aday memurun atandığı kadro ve görevleriyle ilgili konuları içermektedir. *Staj eğitimi* ise adaylara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgiler ile atandıkları kadro ve görevleri ile ilgili uygulama yaptırmak kaydıyla beceri ve tecrübe kazandırmayı amaçlamakta olup yazışma ve dosyalama kuralları, görevi ile ilgili mevzuatı bilme ve bu kurallara uyma, sorumluluğuna verilen araç-gereçleri kullanma ve bunların bakımını yapma, çevre ilişkileri, insan ilişkileri, ast-üst ilişkileri gibi konularda verilen eğitimi kapsamaktadır. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda yapılan sınavlarda puanlama 100 tam puan üzerinden değerlendirilmekte, bu değerlendirmede 60 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Aday memur, staj eğitimi sonunda her amir tarafından Aday Memurlar Staj Değerlendirme Belgesi üzerinden 100 tam puan üzerinden değerlendirilmekte, değerlendirme sonucunda 60 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılmaktadır.

MEB’de adaylık dönemini başarıyla tamamlayan bireyler, göreve başladıktan bir yıl sonra asli memurluğa geçmektedir. Asli memurluk süresince öğretmenlerin kişisel, mesleki ve yönetsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Bakanlığın ilgili birimlerince yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri arasında en çok pedagojik formasyon, Atatürk ilke ve inkılapları, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim yönetimi, araştırma yöntem ve teknikleri gibi programlara yer verilmektedir (Özdemir, 2014, s. 105).

Singapur’da Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenlik eğitiminin yanı sıra öğretmenlerin yetkinliklerini ve bilgilerini geliştirmek amacıyla yüksek lisans, liderlik ve mesleki gelişim programları ve kursları vermektedir (NIE, 2020). Lisans mezunlarına 2-4 yıllık programlar sunulmakta, öğretmenler tezli ya da tezsiz yüksek lisans yapabilmektedir (Aksoy ve Gözütok, 2017). Singapur’da öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) tarafından gerçekleştirilmekte olup mesleki gelişim kapsamında öğretmenlerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi ve kazanılan becerilerin yaşam boyu öğrenme ile kalıcı hâle gelmesi hedeflenmektedir. Singapur’da öğretmen maaşları, sahip olunan mesleki yeterlilikler ile diploma ve sertifikalara göre artış gösterdiğinden mesleki gelişim programlarına yoğun bir katılım olmaktadır. Mesleki gelişim kapsamında alan bilgisinin yanı sıra psikoloji, özel eğitim ve danışmanlık gibi konulara ağırlık verilmektedir. Ayrıca dil, din, ırk ve etnik köken bakımından farklılık gösteren öğrencilere yönelik

farklılıkların yönetimi konusunda eğitimler önceliklidir. Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından verilen diplomalar öğretmenlik kariyeri için ilk adım olmakla birlikte öğretmenlerin kariyerleri için akademik ve profesyonel gelişimlerini takip etmelerine olanak sağlamaktadır (NIE, 2020). Singapur'un akademik başarısının altındaki temel etkenlerin biri, öğretmen kalitesini artırmaya yönelik uyguladığı öğretmen yetiştirme politikalarıdır. Ülkede, öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesinde iyileştirilmelere gidilmiş ve bunun etkileri de doğrudan gözlenmiştir. Örneğin, Singapur'da öğretmenlere yılda 100 saatlik hizmet içi eğitim verilerek onların profesyonel gelişimlerine önemli kaynaklar ayrılmaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014).

Öğretmen Değerlendirmesi:

Türkiye'de, okul müdürü tarafından öğretmenin ders içi ve ders dışı çalışmaları her dönem en az bir kez izlenmekte ve değerlendirilmektedir (MEB, 2011). Bunun yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği Taslağına (MEB, 2018) göre, öğretmenin performans değerlendirilmesi; görev yaptığı eğitim kurumu müdürü, görev yaptığı eğitim kurumundaki zümre öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumundaki zümre öğretmenler haricindeki öğretmenler, öz değerlendirme, sorumlu olduğu öğrencilerin velileri ve sorumlu olduğu öğrenciler tarafından yönetmelikle belirtilen formlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak henüz öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin bu uygulamanın resmî olarak yürürlüğe girmediği görülmektedir.

Singapur'da ise öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerini ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla uzman eğitim yetkilileri, bölüm başkanları ve okul yöneticileri tarafından öğretmen değerlendirilmesi yapılmaktadır. Değerlendirme aşamasında, öğretmenlerin bireysel olarak gelişim hedefleri belirlenmekte ve bu doğrultuda öğretmenler yönlendirilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi, performans ikramiyesi, terfi ve kariyer yollarının belirlenmesi şeklinde sonuçlanabilmektedir (Maya ve Yılmaz, 2017).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

OECD tarafından her üç yılda bir yapılan PISA sınavı sonuçlarına göre Singapur, son yıllarda eğitimde yakaladığı başarıyla dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Singapur Eğitim Sisteminin karşılaştırmalı eğitim yöntemleriyle ele alınması, ülkedeki eğitim sisteminin Türkiye'deki eğitim sistemi ile karşılaştırılması ve buna yönelik çıkarımlarda bulunulması önemlidir. Nitelikli okul yöneticisi ve öğretmen seçimine önem verilen Singapur eğitim sisteminde diğer ülkelerin eğitim sisteminden farklı olarak okul yöneticisi adayları önce eğitilmekte ardından seçim yapılmaktadır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Türkiye'de ise okul yöneticileri öncelikle ilgili yönetmelik kapsamında yazılı ve sözlü sınav ile değerlendirme formları aracılığıyla seçilmektedir. Yönetmelikte değişikliğe gidilerek okul yöneticisi adaylarına Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma şartı getirilmesinin okul

yöneticilerinin seçiminde yeterliğin göz önünde bulundurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin sahip olması gereken becerileri tanımlayan Katz (1974), yöneticinin planlama, problem çözme gibi süreçlerde stratejik düşünebilmesini *kavramsal beceriler* olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin seçiminde Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma şartının getirilmesinin okul yöneticisi adaylarının Eğitim Bilimleri alanında kavramsal becerilerini güçlendirmesi beklenmektedir.

Singapur'da okul yöneticisi seçiminde, değerlendirme aşamasına geçmeden önce, adayların liderlik potansiyellerini geliştirmek amacıyla yönetim ve liderlik eğitimleri verilerek adayın gelişimi amaçlanırken Türkiye'de okul yöneticilerine ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkiye'de okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine kendilerini geliştirmediğini öne sürerek isteksiz biçimde katıldıkları (Kıranlı ve Yıldırım, 2014), hizmet içi eğitim programlarının okul yöneticilerinin eğitime ihtiyaç duydukları konularda yapılmadığı (Madden, 2003), eğitimin akademisyenler veya eğitim uzmanları tarafından verilmediği (Saykal ve Sağır, 2020), hizmet içi eğitimin sonunda güdüleyici ödüllerin / belgelerin yer almadığı (Özkan ve Baydemir, 2020) gerekçesiyle bu eğitimlerin etkili olmadığı görüşü hâkimdir (Kanlı ve Yağbasan, 2001; Uztosun, 2017).

Örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütün çalışanlarını hazırlamayı amaçlayan hizmet içi yetiştirme ve geliştirme programları (Dessler, 1977), öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi niteliklerini artırmaları, dolayısıyla kendilerini geliştirmeleri açısından önemli bir süreçtir (Seferoğlu, 2004). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Vizyon Belgesi'nde okul yöneticilerinin eğitimi üzerinde önemle durulmuştur (MEB, 2020). Dolayısıyla Vizyon Belgesi kapsamında okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik becerilerinin geliştirilmesinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Mintzberg (1973), yöneticilerin yerine getirmesi gereken rolleri; kişilerarası roller, bilgi işleme rolleri ve karar verme rolleri olarak üç grupta sıralarken yöneticinin sahip olduğu liderlik becerilerinin kişilerarası rollerden önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bir öğretim lideri olarak okulun etkililiğini sağlamak ve örgütsel amaçlara ulaşabilmek için (Şişman, 2014) okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin güçlendirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye ve Singapur'da öğretmen seçiminde yazılı ve sözlü sınav yapılması benzerlik gösterse de öğretmen yetiştirme sistemlerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Singapur'da başlangıç öğretmen hazırlık programları, mesleki gelişim kursları, liderlik programları ve yüksek lisans eğitimi gibi öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalar (NIE, 2020), nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili olmaktadır. Türkiye'de ise Singapur'daki çok yönlü öğretmen yetiştirme sisteminin aksine aday öğretmen yetiştirme sistemleri ve hizmet içi eğitim faaliyetleri mevcuttur. Bazı

araştırmalar Türkiye’de aday öğretmenlerin mesleki eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bu bağlamda aday öğretmen yetiştirme sistemini etkili bulduklarını ifade ederken (Balkar ve Şahin, 2014; Gökulu, 2017; Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Köse, 2016; Ulubey, 2018), kimi araştırmalarda adaylık eğitimi programının içeriğindeki konuların aday öğretmenlerin gereksinmelerini karşılayacak ölçüde kapsamlı olarak ele alınmaması (Özonay, 2004), adayların dışlanması ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması (Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017), okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik iş başında yetiştirmeye ilişkin sağladığı rehberliğin yetersiz olması (Ekinci, 2010) gibi nedenlerle aday öğretmen yetiştirme sürecinin etkili bulunmadığı (Sarıca ve Turan-Özpolat, 2016) görülmektedir.

Nitelikli okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirilmesinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ne derece önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda Singapur eğitim sisteminde yer alan okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin Türkiye’nin koşullarına uygun hâle getirilerek uyarlanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri, etkililikten uzak biçimde yapıldığı birçok araştırma ile ortaya koyulmuş olan seminer veya çalıştay faaliyetlerinden oluşmaktadır (İlğan, 2013). Dolayısıyla hizmet içi eğitim çalışmalarının diğer bir deyişle mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim aşamaları dikkate alınarak düzenlenmesi önemlidir (Aydın, 2018). Yapılan bazı araştırmalar (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000), nitelikli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin uygulamalarını değiştirebileceği ve öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Mesleki gelişimin bir öğretim personelinin hizmet öncesinden emekliliğine kadar geçen sürede formel ve informal öğrenmelerinin toplamını oluşturduğu (Fullan ve Stiegelbauer, 1991) göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de okul yöneticisi ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinden başlayarak görev yaptıkları süre boyunca mesleki gelişim programları ile yönlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra Singapur’da, örgütsel etkinliği ve verimliliği artırmada önemli bir güdüleme aracı olarak kullanılan kariyer yönetimine (Tunçer, 2012) yönelik programlar yer alırken Türkiye’de okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik kariyer fırsatlarının olmayışı dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda, Türkiye’de eğitim kurumlarında kariyer yönetimi uygulamalarının yetersiz ve eksik olduğu, bunun da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığından onların örgütsel performanslarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Delipoyraz, 2009; Taşçıoğlu, 2006).

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde (MEB, 2020), öğretmen mesleki gelişiminin yeniden yapılandırılması kapsamında, okul yöneticileri ve öğretmenler için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yaratılarak kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları

açılması, lisansüstü mesleki gelişim programlarının yapılandırılması ve üniversitelerde hizmet öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir. Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması ve onların örgütsel performanslarını artırması beklenmektedir. Bu uygulamalar hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için güdüleyici olabilmekte ve okul etkililiğinin sağlanmasında önemli rol oynayabilmektedir.

Singapur'da öğretim personellerini güdüleyici kariyer basamaklarının oluşturulması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik eğitimlerin bakanlık tarafından finanse edilmesi gibi uygulamaların Türkiye koşullarına uygun hâle getirilmesinin ve buna ilişkin politikalar geliştirilmesinin okul yöneticisi ve öğretmenleri güdüleyebileceği ve onların performanslarını artırabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılacak düzenlemelerin eğitimin niteliğini de doğrudan etkileyerek eğitimde kaliteyi yakalamaya yönelik amaçlara ulaşılmasını sağlayabileceği söylenebilir.

Kaynaklar

- Ada, S. & Baysal, Z. N. (2008). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yönetimleri açısından karşılaştırılması. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 16(1-2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/pub/maruaad/issue/328/1599> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E. & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 23-46. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=5937> & sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E. & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688. doi: [10.17051/ilkonline.2017.342984](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342984)
- Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (Ed.). (1999). *Learning from comparing: new directions in comparative education research: volume 1: contexts, classrooms and outcomes*. Oxford: Symposium.
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5450> sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, A. & Göçmen, G. (2013). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. A. Bakioğlu (Ed.), *Singapur eğitim sistemi* içinde (s. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balkar, B. & Şahin, S. (2014). The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(3), 83-100. doi: [10.9761/JASSS2547](https://doi.org/10.9761/JASSS2547)
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: [10.3102/0013189X033008003](https://doi.org/10.3102/0013189X033008003)
- Cowen, R. & Kazamias, A. M. (2009). *International handbook of comparative education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/373129> adresinden erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). doi: [10.14507/epaa.v8n1.2000](https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000)
- Delipoyraz, M. (2009). *Motivasyon unsuru olarak kariyer yönetimi ve resmi ilköğretim okullarında bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Dessler, G. (1977). *Management fundamentals: a framework*. Virginia: Reston Publishing Company Inc.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 15, 63-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47950/606697> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282. https://www.researchgate.net/publication/334848728_KARSILASTIRMALI_EGITIM_TURK_EGITIM_BILIMLERI_CALISMALARI_ICINDE_ONEMSENMESI_GEREKEN_BIR_ALAN sayfasından erişilmiştir.
- Fadlia, F. F. (2017). Singapore's school excellence model and Hong Kong's school-based management. *Seuneubok Lada*, 4(1), 46-56. <https://ejurnalunsam.id/index.php/jsnbl/article/view/1090> sayfasından erişilmiştir.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Ed.), *Teacher education around the world: changing policies and practices* içinde (s. 22-43). London: Routledge.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123. doi: [10.24289/ijsser.283593](https://doi.org/10.24289/ijsser.283593)

- Gül, İ., Türkmen, F. & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388. doi: [10.17218/hititsosbil.289419](https://doi.org/10.17218/hititsosbil.289419)
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(Özel Sayı), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202279> sayfasından erişilmiştir.
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in education program: The Singapore model for developing effective principal-ship capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1), 92-108. <https://www.semanticscholar.org/paper/Leaders-in-Education-Program%3A-The-Singapore-Model-Jayapragas/9d10b6113db8e55b2f453bbea108fdfad72be470> sayfasından erişilmiştir.
- Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J. & Burns, T. (2012). Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia. Summary Report. Melbourne: Grattan Institute. https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/129_report_learning_from_the_best_main.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kanlı, U. & Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77456> sayfasından erişilmiştir.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102.
- Kesen, İ., Sundaram, D. T. & Abaslı, K. (2019). Öğretim Lideri vs. Okul Müdürü. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ankara. <https://setav.org/assets/uploads/2019/07/R141.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kıranlı, S. & Yıldırım, Y. (2014). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 219-251. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWqh_c8nfKVWzH81liQj sayfasından erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. & Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952. doi: [10.16986/HUJE.2018037027](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037027)
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/229548> sayfasından erişilmiştir.

- Levent, F. & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 121-143. doi: [10.15285/EBD.2014397401](https://doi.org/10.15285/EBD.2014397401)
- Lim, Y. H. (2006). *Education in Singapore: preparation for school leadership*. Australian Secondary Principals' Association National Conference'ta sunulmuş bildiri, October, 2006. <https://www.aps.sg/files/Conference%20Participation/0610%20ASPA%20Preparation%20for%20School%20Leadership%20LIM%20YAN%20HOCK.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Maya, İ. & Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 12(3), 467-492. doi: [10.7827/TurkishStudies.11438](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11438)
- MEB. (2011). Öğretmen Denetim Rehberi, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/61/02/319223/dosyalar/2015_04/15014638_ogretim_en_denetim_rehberi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği Taslağı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Meslek-Yuksekokullar%C4%B1/Ogretmen_Performans_Degerlendirme_ve_Aday_Ogretmenlik.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Happer & Row.
- MOE. (2020). Ministry of Education Singapore. <https://www.moe.gov.sg> sayfasından erişilmiştir.
- Neff, K. A., Lauwerys, J. A. & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- NIE. (2020). National Institute of Education. <https://www.nie.edu.sg/about-us/corporate-information> sayfasından erişilmiştir.
- Ng, P. T. (2003). The Singapore school and the school excellence model. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(1), 27–39. doi: [10.1023/A:1024465302953](https://doi.org/10.1023/A:1024465302953)
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi: kuram uygulama teknik* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, Ö. A. & Baydemir, M. (2020). Okul müdürlerinin mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin analizi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 4(1), 18-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bssocialscience/issue/56923/781284> sayfasından erişilmiştir.
- Özonay, İ. Z. (2004). *Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, 6–9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/352.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and international education. An introduction to theory, method and practice*. London/NY: Continuum International Publishing Group.
- Saravanan, V. (2005). Thinking schools, learning nations' implementation of curriculum review in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 4, 97–113. doi: [10.1007/s10671-005-1543-x](https://doi.org/10.1007/s10671-005-1543-x)
- Sarıca, R. & Turan-Özpolat, E. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği)*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction'da sunulmuş bildiri, Antalya. doi: [10.14225/Joh1467](https://doi.org/10.14225/Joh1467)
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. & Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: bir karma yöntem çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(3), 939-989. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/393029> sayfasından erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S. & Ceylan, V. K. (2016). *Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye*. The 4th International Congress on Curriculum and Instruction'da sunulmuş bildiri, Antalya. <https://www.researchgate.net/publication/322405095>
[Farkli Ulkelerde Ogretmen Yetistirme ABD Guney Kore Irlanda Singapur ve Turkiye](https://www.researchgate.net/publication/322405095) sayfasından erişilmiştir.
- Saykal, A. & Sağır, Ş. U. (2020). Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri* içinde (s. 11-29). https://bookcites.com/index.jsp?modul=detay&book=661-20210302-sAnTlp4W9b.pdf&id=sGp_h8ncBiGJ9OmQfiPt2 sayfasından erişilmiştir.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, C. (2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal*, 6(4), 446-453. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854998.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, C. Y. & Dimmock, C. (2014). How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: the case of Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 743-763. doi: [10.1177/1741143213510507](https://doi.org/10.1177/1741143213510507)
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. S. Juszczak, (Ed.), *Asian education systems* içinde. Toruń: Adam Marszalek Publishing House.
- Taşçioğlu, C. (2006). *Eğitim sektöründe kariyer yönetimi uygulamalarının örgütsel performans üzerindeki etkileri: teori ve bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-233. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188002> sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları. S. Aynal, (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim nedir?* içinde (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkiye Okul Yöneticileri Raporu. (2019). *Öncü Okul Yöneticileri Derneği*. http://ispc.oncuyoneticiler.com/wp-content/uploads/2019/07/Rapor_1_TurkiyeOkul_YoneticileriRaporu_2019_Kucuk.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. doi: [10.16986/HUJE.2017031014](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031014)
- Uztosun, M. S. (2017). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 43, 1-13. doi: [10.1080/19415257.2017.1374989](https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1374989)
- Yang-Keo, S. D. (2016). *Changing how schools and the profession are organized: building a foundation for a national system of teacher career ladders at the national center on education and the economy*. (Doctoral Dissertation). <https://dash.harvard.edu/handle/1/27013341> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

By considering the similarities and differences of the education systems in different countries via comparative education researches, the current education system of the country is critically

examined, and suggestions are made in terms of solving current problems. In these studies, the results of the PISA exam conducted by OECD once every three years are frequently evaluated. According to PISA data, which is an international exam, it is revealed that Singapore has been ranked at the top of the list in recent years compared to other countries. Therefore, it is thought that the Singapore Education System, which has developed new educational policies since the 2000s in an effort to increase the quality of education and attached great importance to the selection and training of qualified school administrators and teachers, can be a guide for improving the current systems in the Turkish Education System.

In the study, the analytical method, which is one of the comparative education research methods, was preferred in the comparison of the school administrator and teacher selection and training systems in the two countries. In the analytical method developed for the purpose of comparing educational systems in different countries, the stages of description, interpretation, juxtaposition, and comparison are carried out consecutively. In the first step, the definition stage, data on various countries are collected and presented through tables and graphs. In the next stage, the data obtained as a result of researches on different countries are evaluated and interpreted in terms of historical, philosophical, social, geographical, political, and economic aspects. In the juxtaposition stage, a preliminary comparison is made between the findings to reveal the similarities and contrasts in the countries being compared. In the comparison stage, which is the final stage, after comparisons between countries, the action plan is made and/or recommendations are made based on the results. In this context, by obtaining data through ministries of education in Singapore and Turkey, TUBITAK ULAKBİM Social Sciences and Humanities Data Base, YÖK National Thesis Center, Google Scholar, ERIC, EBSCOhost, similarities and differences between the two countries' education systems were revealed. As a result of the research, suggestions were made regarding the Turkish Education System, taking into account some practices in Singapore, which has a qualified school administrator and teacher training system.

In Singapore, the candidates in school administrator selection are both trained and elected. The candidates are required to fulfill such criteria as having completed career steps, participating in management and leadership training programs, as well as being successful in the examinations determining their leadership potential. In the process of training administrator candidates, the candidates receive consultancy services from senior school principals and participate in professional development programs. The candidates start their duties when they successfully complete all these processes and are evaluated with a 360-degree feedback program at certain periods. In Turkey, for the selection of school administrators, written and oral exam are required. In addition, candidates must attend the Education Administration Certificate Program. Despite the fact that the selection of

administrators has been improved in Turkey, there are no applications in terms of improving the training and assessing school administrators.

In Singapore, just as in Turkey, it is required to be successful in the written and oral exams in the selection of teacher candidates. Despite some similarities in the selection of teachers, there is a versatile teacher education system in Singapore, which is different from what is now current in Turkey, which is formed of theoretical education and practicum training. In many studies in Turkey, it is revealed that the service training activities for the teachers working actively as well as the candidate training programs are inadequate. Within the framework of the policies developed for training qualified teachers in Singapore; teacher preparation programs for beginners, leadership programs, professional development activities, thesis/non-thesis master's education, and ongoing in-service training activities are continuously performed. The assessment of beginner teachers is performed by the national education authorities, department heads, and school administrators in Singapore, while it is performed by the class supervisions of the school principals in Turkey. In addition to this, the performance of the teachers in Singapore is followed by the Education Performance Management System in Singapore, which is different from what is present in Turkey, and the applications are performed accordingly.

Considering the fact that in-service training activities are of great importance in training qualified school administrators and teachers, it is regarded that tailoring the school administrator and teacher training systems within the education system of Singapore and adapting them according to the circumstances of Turkey can be effective. The fact that the professional development activities for teachers in Turkey are composed of seminars far from effectiveness is revealed in many researches. It can be said that the professional development activities should be reorganized again by considering the teachers' professional development stages.

While there are career management programs in Singapore used as an important motivational tool for organizational effectiveness and productivity, it is notable to mention that there are no such career opportunities for school administrators and teachers in Turkey. In the studies conducted, it is concluded that the career management practices in educational institutions in Turkey are inadequate and rare, which do not contribute to the professional development of teachers and negatively affect their organizational performance.

In Turkey's Education Vision 2023 document (2020), in the context of the restructuring of teacher professional development, creating horizontal and vertical career specialization areas for school administrators and teachers, initiation of postgraduate professional specialization programs for career steps, structuring graduate professional development programs and pre-service training. It is expected that the realization of the goals determined in the vision document will contribute to the

professional development of school administrators and teachers and increase their organizational performance. These practices can be motivating for both school administrators and teachers and can play an important role in ensuring school effectiveness.

It is thought that adapting such implementations in Singapore as creating motivational career ladders for the teaching staff, financing the training sessions for the school administrators' and teachers' professional and personal development by the ministry of education to the conditions of Turkey, and developing policies accordingly can be motivating for school administrators and teachers, and may increase their performance. It can be said that the arrangements to be made accordingly can directly affect the quality of education and ensure the achievement of the goals for the quality of education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın özet, giriş ve yöntem bölümleri birinci yazar; bulgular, tartışma ve sonuç bölümleri ise ikinci yazar tarafından hazırlanmış ve bu bölümler araştırmada bütünlük teşkil etmesi amacıyla ilişkilendirilerek bir araya getirilmiştir. Tüm bölümler iki araştırmacı tarafından da gözden geçirilmiş, araştırmaya son hâli verilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar ve Sorun Alanlarının Depresyon, Anksiyete ve Stresle İlişkisi

University Students' Problems and their Relationship with Depression, Anxiety, and Stress

Burak Köksal, Nursel Topkaya

Yazar Bilgileri

Burak Köksal 
Öğr. Gör., Tokat
Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
PDR Uygulama ve Araştırma
Merkezi,
burak.koksal@gop.edu.tr

Nursel Topkaya 
Doç. Dr., Ondokuz Mayıs
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
nursel.topkaya@omu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 974'ü (%71) kadın ve 398'i (%29) erkek toplam 1372 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 18 ile 35 arasında değişmektedir (\bar{X} = 20.44 s.s: 2.62). Öğrenciler Kişisel Bilgi Formu, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-42 ve Sorun Alanları Anketi Formundan oluşan bir veri toplama aracını cevaplamıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin en sık yaşadığı problemlerin sınav kaygısı, uyku sorunları, depresyon, yalnızlık ve kendini anlama olduğunu ayrıca sıklığı en az olan sorunların ise cinsel sorunlar, aşırı alkol kullanımı ve madde kullanım sorunları olduğunu göstermiştir. Çoklu Regresyon analizi sonucunda öğrencilerin yaşadığı bazı sorun alanlarının Depresyon, Anksiyete ve Stres için yordayıcı olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları alanyazında yer alan üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkileri doğrultusunda tartışılmıştır. Öğrencilerin öncelikli yaşadığı sorun alanlarına yönelik üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık merkezlerinde önleyici faaliyetler yürütülebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Üniversite Öğrencilerinin
Sorunları
Sorun Alanları
Depresyon, Anksiyete ve Stres

Keywords
Problems of University Students
Problem Areas
Depression, Anxiety, and Stress

Makale Geçmişi
Geliş: 06.05.2021
Düzeltilme: 28.06.2021
Kabul: 02.08.2021

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the problems faced by university students and the relationship between these problems and depression, anxiety and stress. Participants of the study consisted of 1372 students (974 female and 398 male). Participants' ages ranged from 18 and 35 years old (\bar{X} = 20.44 s.s: 2.62). Personal Information Form, Depression Anxiety Stress Scale-42 and Problem Areas Questionnaire Form were used to collect data. Descriptive statistics, Pearson's correlation analysis and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. Research findings showed that the mostly experience problems were test anxiety, sleep problems, depression, loneliness and self-understanding, and the least common problems were sexual problems, excessive alcohol use and substance use problems. As a result of the Multiple Regression analysis, it was seen that some problem areas were predictors for Depression, Anxiety and Stress. The findings of the study were discussed in accordance with previous research. Preventive activities can be carried out in the guidance and psychological counseling centers of the universities for the priority problem areas.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Köksal, B. & Topkaya, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ve sorun alanlarının depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisi. *TEBD*, 19(2), 926-949. <https://doi.org/10.37217/tebd.933931>

Giriş

Üniversite yılları, bireylerin ergenlikten yetişkinliğe geçtiği bir dönemdir. Arnett (2000) tarafından beliren yetişkinlik olarak isimlendirilen ve 18-26 yaş aralığını kapsayan bu dönemde genç yetişkinler, yetişkinlik yaşamının sorumluluklarıyla karşılaşmaktadır. Ayrıca bu dönemde üniversite öğrencileri, üniversite yaşamının zorluklarını da deneyimlemektedirler (Arıcı, Ekin ve Efendioğlu, 2019). Bu nedenle, bu dönem ruh sağlığı ve psikolojik iyi oluş açısından üniversite öğrencileri için kritik bir dönemdir (Auerbach vd., 2018; Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Araştırmalar ruhsal hastalıkların büyük oranda ilk kez gençlik yıllarında başladığını göstermektedir (Auerbach vd., 2018; İbrahim, Kelly, Adams ve Glazebrook, 2013; Kessler vd., 2005) ve üniversite yıllarına denk gelen bu dönem için riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu dönemde öğrencilerin alkol, tütün, problemlerli internet kullanımı, uyku sorunları, akademik sorunlar ve yalnızlık gibi risklerle karşı karşıya kaldıkları ve bu risklerin ruhsal problemlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Bruffaerts vd., 2018; Günay, Öztürk, Arslantaş ve Sevinç, 2018; Ramón-Arhués vd., 2020). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin başa çıkmaya çalıştıkları sorunların anlaşılması gerekmektedir.

Türkiye’de öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar genel olarak incelendiğinde onların; duygusal, akademik, ekonomik, romantik, arkadaşlık, uyum ve aile ilişkileri alanlarında sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Topkaya ve Meydan, 2013). Kacur ve Atak (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin ekonomik, meslek edinme, çevreyle iletişim ve sınav konularında sorun yaşadıklarını belirlenmiştir. Başka araştırmada ise öğrencilerin sırasıyla ekonomik (burslar, ulaşım, harçlık), akademik (gelecek, öğretim üyeleri, dersler), uyum sağlama (kültürel farklılıklar, çevre, şehir), sosyal (üniversite imkanları, arkadaşlık, boş zaman) ve diğer (barınma, güvenlik) konularda problemler yaşadıkları bildirilmiştir (Donat, Bilgiç, Eskiocak ve Koşar, 2019). Öğrencilerin yaşadığı sorunların cinsiyete göre de farklılaştığı ve aile ile ilgili, kişilik, romantik ve duygusal sorunları kadınların erkeklere göre daha fazla yaşadıkları, erkeklerin ise sigara/madde kullanım sorununu kadınlara göre daha fazla yaşadıkları bulunmuştur (Topkaya ve Meydan, 2013).

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunların yanı sıra özellikle depresyon, anksiyete ve stres gibi ruhsal problemler yaşadıkları da araştırmalarda açığa çıkmaktadır (Fawzy ve Hamed, 2017; Nerdrum, Rustøen ve Rønnestad, 2006; Ovuga, Boardman ve Wasserman, 2006). Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda üniversite öğrencileri arasında depresyon ve anksiyetenin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Aktekin vd., 2001; Bostancı vd., 2005; Özdemir ve Rezaki, 2007). Son dönemde 69 054 öğrencinin katıldığı başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinde ruhsal sorunların yaygınlığı algılanan stres için %24.7 (17 093), depresyon için %16.1 (11 133) ve anksiyete için %27.5 (18 970) olarak bulunmuştur (Wathelet vd., 2020). Depresyon, anksiyete ve stresin yaygınlığının

değerlendirildiği bir başka araştırmada, üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stres düzeyleri sırasıyla %27,1, %47,1 ve %27 olarak tespit edilmiş ve kadın öğrencilerde anksiyete ve stres puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bayram ve Bilgel, 2008). Öğrenciler arasında yaygın olarak görülen bu ruhsal problemler öğrencilerin yaşadıkları farklı alanlardaki sorunlardan da etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı uyku sorunları (Marelli vd., 2020), akademik kaygı, aile ilişkilerinde problemler, yalnızlık (Holvast vd., 2015; Ohayon ve Roth, 2003; Son, Hegde, Smith, Wang ve Sasangohar, 2020), akademik erteleme (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995), aşağılık inançları (Gilbert ve Allan, 1998), ebeveynle çatışma (Lin vd., 2008; Marmorstein ve Iacono, 2004; Wu vd., 2020; Yu, Zhang, Zhou, Shi ve Xu, 2015), konuşma korkusu (Heimberg, Salzman, Holt ve Blendell, 1993), cinsel sorunlar (Oswalt ve Wyatt, 2011), madde bağımlılığı (Schmidt, Buckner ve Keough, 2007) ve kilo kontrolü (Wechsler, Rohman ve Solomon, 1981) sorunlarının depresyon, anksiyete ve stres ile ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ruh sağlığı sorunları üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülmektedir (Bruffaerts vd., 2018; Hunt ve Eisenberg, 2010; Xiao vd., 2017). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili Türkiye’de farklı araştırmalar yapılmıştır (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014; Demirbilek, 2012; Donat vd., 2019; Erkan vd., 2012; Haskan-Avcı, 2014; Kacur ve Atak, 2011; Topkaya ve Meydan, 2013) ancak öğrencilerin yaşadığı sorunlar yıllar içerisinde değişebilmektedir. Öte yandan öğrencilerin sorun alanlarının depresyon stres ve anksiyete ile ilişkilerine yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorun alanlarını tespit etmek, sorun alanlarının depresyon, anksiyete ve stres gibi değişkenlerle olan ilişkilerini incelemek, önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ve yapılacak müdahale çalışmalarının planlanmasında ve uygulanmasında önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Bunlar; (a) Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunları ve sıklığını incelemek, (b) Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunların depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşadığı problemler ve bu problemlerin depresyon kaygı ve stresle ilişkisinin incelendiği kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırmalar belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilen ve değişkenler arasındaki geçici ilişkilerin, benzerliklerin veya farklılıkların herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği bir araştırma desendir (Howitt ve Cramer, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde bir üniversitede öğrenimlerine devam etmekte olan 1372 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin

seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Howitt ve Cramer, 2014). Öğrencilerin 974'ü (%71) kadın ve 398'i (%29) erkektir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 20.44'tür (S.s: 2,62). Son olarak, öğrenciler çoğunlukla birinci sınıf öğrencisi olup ($n = 774$, %56,4), bu öğrencileri ikinci sınıf ($n = 306$, %22,3), üçüncü sınıf ($n = 133$, %9,7) ve dördüncü sınıf ($n = 159$, %11,6) öğrencileri takip etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Özellikler:

Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyetini, yaşını ve sınıf düzeyini belirtmeleri istenmiştir.

Depresyon Anksiyete Stres:

Öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini ölçmek amacıyla Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilen Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-42 (DASÖ-42) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Bilgel ve Bayram (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. DASÖ-42, depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta ise 14 madde bulunmakta olup, ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Katılımcılar her bir ölçek maddesini son bir hafta içerisinde yaşadıkları depresyon, anksiyete ya da stres belirtilerinin sıklığını Hiçbir zaman (0) ile Her zaman (3) arasında değişen seçeneklere sahip dördümlü Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Ölçek alt boyutlarından alınabilecek puanlar 0 ile 42 arasında değişmekte olup, ilgili alt boyuttan alınan puanların yüksekliği sırasıyla depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin, bu çalışmada Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları depresyon alt ölçeğinde .95, anksiyete alt ölçeğinde .90 ve stres alt ölçeğinde .91 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci Sorunları:

Öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri (Cash, Begley, McCown ve Weise, 1975) cevaplama seçenekleri değiştirilerek kullanılmıştır. Bu envanter madde düzeyinde, alt boyutlar bağlamında ya da toplam puan alınarak değerlendirilebilmektedir (Cash vd., 1975). Madde bağlamında değerlendirildiğinde bireylerin her bir maddede belirtilen sorunu yaşamaları durumunda kişinin psikolojik yardım alma niyetini ölçmektedir. Envanterin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Topkaya (2014) tarafından yapılmıştır. Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri bireylerin yalnızlık, sınav kaygısı, ebeveynle çatışma gibi farklı problemleri yaşamaları durumunda ne düzeyde psikolojik yardım alma niyetine sahip olduklarını belirlemek amacıyla dördümlü Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Bu

araştırmada öğrencilerin bu sorunları ne sıklıkla yaşadıklarının belirlenmesi amaçlandığından orijinal envanterdeki her bir problemi öğrencilerin ilgili sorunların sıklığını ve yoğunluğunu dikkate alarak Hiç yaşamadım (1) ile Çok sık yaşıyorum (5) arasındaki seçeneklerden birini tercih ederek değerlendirmeleri istenmiştir. Envanterin Türkçe uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacıdan iznin alınmasını takiben araştırma amacına uygun olarak envantere gerekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca envantere gerekli değişikliklerin yapılmasının ardından envanter iki farklı uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan her bir maddenin araştırma amacına uygun, açık ve anlaşılır olup olmadığını değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanların envantere ilişkin olumlu görüş belirtmeleri üzerine uygulamaya geçilmiştir.

İşlem

Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirildiğinden, araştırma verileri Google Formlar üzerinden toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce gerekli etik izinler Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınmıştır. Araştırmanın bağlantısı üniversitede öğrenim gören öğrencilere kısa mesaj olarak gönderilmiş ve araştırmaya katılmaya istekli öğrenciler bu bağlantı aracılığıyla veri toplama araçlarını cevaplamıştır. Öğrencilere veri toplama araçlarını cevaplamadan önce araştırmacının amacı ve araştırmanın etik kuralları olan gönüllük, gizlilik, geri çekilme hakkı ile ilgili bilgilendirmeler yapılmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 veri analizi programında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ve yaşadığı farklı sorunlar hakkında bilgi vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları farklı sorunların depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisini belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları farklı sorunların hangilerinin depresyon, anksiyete ve stresin yordayıcısı olduğunu belirleyebilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce normallik, doğrusallık, eş varyanslılık ve çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür (George ve Mallery, 2020; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2018). Elde edilen korelasyon katsayıları ve çoklu regresyon analizinde açıklanan varyans oranlarının yorumlanmasında Cohen (1992) tarafından önerilen etki büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi örneklem büyüklüğü dikkate alınarak $p < .01$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Üniversite Öğrencilerinin Sıklıkla Yaşadığı Sorunlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite öğrencilerinin farklı sorunları yaşama sıklığına yönelik ortalama, standart sapma frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Sorun Yaşadığı Alanlar

Değişken	Ort.	Ss	Hiç Yaşamadım		Nadiren Yaşıyorum		Bazen Yaşıyorum		Sık Sık Yaşıyorum		Çok Sık Yaşıyorum	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
			Sınav Kaygısı	3.55	1.35	142	10.3	170	12.4	328	23.9	249	18.1	483	35.2
Uyku Sorunları	3.40	1.42	187	13.6	209	15.2	290	21.1	234	17.1	452	32.9
Depresyon	3.19	1.39	203	14.8	268	19.5	309	22.5	249	18.1	343	25.0
Yalnızlık	3.17	1.51	275	20.0	236	17.2	249	18.1	211	15.4	401	29.2
Kendini Anlama	3.00	1.38	266	19.4	226	16.5	386	28.1	219	16.0	275	20.0
Ebeveynle Çatışma	2.91	1.30	215	15.7	364	26.5	345	25.1	228	16.6	220	16.0
Akademik İşleri Erteleme	2.75	1.39	331	24.1	312	22.7	318	23.2	187	13.6	224	16.3
Kilo Kontrolü	2.66	1.41	385	28.1	296	21.6	313	22.8	153	11.2	225	16.4
Konuşma Korkusu	2.42	1.35	469	34.2	324	23.6	257	18.7	174	12.7	148	10.8
İlişki Sorunları	2.41	1.36	486	35.4	313	22.8	257	18.7	162	11.8	154	11.2
Arkadaşlık Sorunları	2.37	1.29	429	31.3	412	30.0	255	18.6	139	10.1	137	10.0
Ana Dal Seçimi	2.28	1.26	509	37.1	306	22.3	333	24.3	113	8.2	111	8.1
Flört Sorunları	2.25	1.43	634	46.2	234	17.1	213	15.5	112	8.2	179	13.0
Aşağılık Duygusu	1.89	1.24	764	55.7	276	20.1	155	11.3	78	5.7	99	7.2
Cinsel Sorunlar	1.29	0.74	1137	82.9	130	9.5	69	5.0	17	1.2	19	1.4
Aşırı Alkol Kullanımı	1.17	0.57	1230	89.7	81	5.9	39	2.8	15	1.1	7	.5
Madde Kullanım Sorunları	1.12	0.52	1282	93.4	50	3.6	18	1.3	11	.8	11	.8

Tablo 1’deki görüldüğü gibi öğrencilerin en fazla sınav kaygısı, uyku sorunları, depresyon, yalnızlık ve kendini anlama ile ilgili sorunları yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar ise cinsel sorunlar, aşırı alkol kullanımı ve madde kullanım sorunlarıdır.

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 2’de öğrencilerin yaşadıkları farklı sorunların depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 2. Depresyon, Anksiyete ve Stres ile Sorun Alanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Depresyon	Anksiyete	Stres
	r	r	r
1. Kilo Kontrolü	.23**	.27**	.25**
2. Aşırı Alkol Kullanımı	.09**	.05	.08*
3. İlişki Sorunları	.42**	.38**	.43**
4. Cinsel Sorunlar	.19**	.16**	.14**
5. Depresyon	.69**	.59**	.64**
6. Ebeveynle Çatışma	.50**	.41**	.52**
7. Konuşma Korkusu	.43**	.41**	.37**
8. Flört Sorunları	.41**	.35**	.36**
9. Anadal Seçimi	.37**	.32**	.33**
10. Uyku Sorunları	.48**	.45**	.48**
11. Madde Kullanım Sorunları	.08*	.10**	.09**
12. Aşağılık Duygusu	.52**	.44**	.41**
13. Sınav Kaygısı	.28**	.29**	.32**

14. Arkadaşlık Sorunları	.47**	.43**	.42**
15. Akademik İşleri Erteleme	.46**	.39**	.39**
16. Kendini Anlama	.48**	.40**	.44**
17. Yalnızlık	.69**	.50**	.55**

$p < .01^*$, $p < .001^{**}$

Tablo 2’de görüldüğü gibi depresyon puanları kilo kontrolü, aşırı alkol kullanımı, cinsel sorunlar, madde kullanım sorunları ve sınav kaygısı sorunları yaşamayla düşük, ilişki sorunları, konuşma korkusu, flört sorunları, anadal seçimi, uyku sorunları, arkadaşlık sorunları, akademik işleri erteleme ve kendini anlama sorunlarıyla orta, depresyon, ebeveynle çatışma, aşağılık duygusu ve yalnızlık problemleriyle yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Anksiyete puanları kilo kontrolü, cinsel sorunlar, madde kullanım sorunları, sınav kaygısı problemleri ile düşük, ilişki sorunları, ebeveynle çatışma, konuşma korkusu, flört sorunları, anadal seçimi, uyku sorunları, aşağılık duygusu, arkadaşlık sorunları, akademik işleri erteleme, kendini anlama sorunlarıyla orta, depresyon ve yalnızlık problemleriyle yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Son olarak, stres puanları kilo kontrolü, aşırı alkol kullanımı, cinsel sorunlar ve madde kullanım sorunları yaşamayla düşük, ilişki sorunları, konuşma korkusu, flört sorunları, anadal seçimi, uyku sorunları, aşağılık duygusu, sınav kaygısı, arkadaşlık sorunları, akademik işleri erteleme, kendini anlama sorunlarıyla orta, depresyon, ebeveynle çatışma ve yalnızlık problemleriyle yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkilidir.

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Üniversite öğrencilerini sıklıkla yaşadıkları sorunların hangilerinin sırasıyla depresyon, anksiyete ve stres değişkenlerini yordadığını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi değişim istatistikleri Tablo 3’te, depresyon çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te, anksiyete analizi sonuçları Tablo 5’te ve stres çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 3. Depresyon, Anksiyete ve Stres Değişkenlerine İlişkin Değişim İstatistikleri

Model	R	R ²	Adj R ²	SH Tah.	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	sd ₁	sd ₂	p
Depresyon	.82	.67	.66	7.14	.67	158.60	17	1354	.001**
Anksiyete	.69	.48	.47	7.22	.48	72.22	17	1354	.001**
Stres	.74	.54	.54	6.92	.54	94.97	17	1354	.001**

$p < .001^{**}$

Tablo 4. Depresyon Değişkenine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p
	B	SH	β		
	Sabit	-8.20	.90				-9.11	.001**
Kilo Kontrolü	-.08	.14	-.01	-.58	.560
Aşırı Alkol Kullanımı	.32	.36	.02	.89	.374
İlişki Sorunları	.06	.20	.01	.32	.752
Cinsel Sorunlar	.15	.28	.01	.53	.598
Depresyon	2.46	.20	.28	12.21	.001**
Ebeveynle Çatışma	.62	.18	.07	3.40	.001**

Konuşma Korkusu	.23	.18	.03	1.31	.192
Flört Sorunları	.21	.18	.03	1.18	.239
Ana Dal Seçimi	.47	.18	.05	2.64	.008*
Uyku Sorunları	.54	.17	.06	3.27	.001*
Madde Kullanım Sorunları	-.40	.38	-.02	-1.056	.291
Aşağılık Duygusu	1.23	.20	.12	6.25	.001**
Sınav Kaygısı	-.19	.16	-.02	-1.19	.236
Arkadaşlık Sorunları	.23	.19	.02	1.21	.225
Akademik İşleri Erteleme	.94	.16	.11	5.82	.001**
Kendini Anlama	.83	.16	.09	5.03	.001**
Yalnızlık	2.46	.18	.30	13.81	.001**

$p < .01^*$, $p < .001^{**}$

Tablo 3'te görüldüğü gibi depresyon bağımlı değişkenine ilişkin oluşturulan regresyon modeli anlamlı ve yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olup, depresyon puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %67'sini açıklamaktadır. Tablo 4'te görüldüğü gibi, yalnızlık ($\beta = .30$), depresyon ($\beta = .28$), aşağılık duygusu ($\beta = .12$), akademik işleri erteleme ($\beta = .11$), kendini anlama ($\beta = .09$), ebeveynle çatışma ($\beta = .07$), uyku sorunları ($\beta = .06$) ve anadal seçimi ($\beta = .05$) problemlerini sıklıkla yaşayan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri yüksektir. Ancak diğer problemleri yaşama sıklığı depresyon puanlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Tablo 5. Anksiyete Değişkenine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	<i>Standardize Edilmemiş Katsayılar</i>		<i>Standardize Katsayılar</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>SH</i>	β		
Sabit	-6.93	.91		-7.62	.001**
Kilo Kontrolü	.40	.15	.06	2.715	.007*
Aşırı Alkol Kullanımı	-.36	.36	-.02	-1.01	.313
İlişki Sorunları	.39	.20	.05	1.99	.047
Cinsel Sorunlar	.15	.29	.01	.53	.597
Depresyon	1.82	.20	.26	8.91	.001**
Ebeveynle Çatışma	.16	.18	.02	.84	.399
Konuşma Korkusu	.71	.18	.10	4.00	.001**
Flört Sorunları	.05	.18	.01	.30	.766
Ana Dal Seçimi	.07	.18	.01	.41	.679
Uyku Sorunları	.85	.17	.12	5.06	.001**
Madde Kullanım Sorunları	.28	.39	.02	.72	.475
Aşağılık Duygusu	.69	.20	.09	3.47	.001**
Sınav Kaygısı	.24	.16	.03	1.51	.132
Arkadaşlık Sorunları	.59	.19	.08	3.11	.002*
Akademik İşleri Erteleme	.63	.16	.09	3.82	.001**
Kendini Anlama	.52	.17	.07	3.10	.002*
Yalnızlık	.47	.18	.07	2.64	.009*

$p < .01^*$, $p < .001^{**}$

Tablo 3'te görüldüğü gibi anksiyete puanlarına ilişkin oluşturulan model anlamlı olup, yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Oluşturulan bu model anksiyete puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %48'ini açıklamaktadır. Tablo 5'te görüldüğü gibi depresyon ($\beta = .26$), uyku sorunları ($\beta = .12$), konuşma korkusu ($\beta = .10$), akademik işleri erteleme ($\beta = .09$), aşağılık duygusu ($\beta = .09$), arkadaşlık sorunları ($\beta = .08$), yalnızlık ($\beta = .07$), kendini anlama ($\beta = .07$), kilo kontrolü

($\beta = .06$) ve ilişki sorunları ($\beta = .05$) sorunlarını sıklıkla yaşayan üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri yüksektir. Ancak diğer sorunları yaşama sıklığı kaygı değişkeniyle ilişkili değildir.

Tablo 6. Stres Değişkenine İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	<i>Standardize Edilmemiş Katsayılar</i>		<i>Standardize Katsayılar</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>SH</i>	β		
Sabit	-.58	.87		-.66	.508
Kilo Kontrolü	.17	.14	.02	1.20	.230
Aşırı Alkol Kullanımı	.08	.35	.01	.24	.808
İlişki Sorunları	.69	.19	.09	3.64	.001**
Cinsel Sorunlar	-.07	.28	-.01	-.27	.787
Depresyon	1.96	.20	.27	10.05	.001**
Ebeveynle Çatışma	1.23	.18	.16	6.96	.001**
Konuşma Korkusu	.20	.17	.03	1.16	.248
Flört Sorunları	-.05	.18	-.01	-.30	.768
Ana Dal Seçimi	.13	.17	.02	.76	.446
Uyku Sorunları	.78	.16	.11	4.87	.001**
Madde Kullanım Sorunları	.03	.37	.00	.07	.945
Aşâğılık Duygusu	.24	.19	.03	1.28	.202
Sınav Kaygısı	.54	.16	.07	3.46	.001**
Arkadaşlık Sorunları	.30	.18	.04	1.66	.098
Akademik İşleri Erteleme	.44	.16	.06	2.80	.005*
Kendini Anlama	.75	.16	.10	4.72	.001**
Yalnızlık	.76	.17	.11	4.41	.001**

$p < .01^*$, $p < .001^{**}$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, stres puanlarına ilişkin oluşturulan model anlamlı ve yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Oluşturulan model stres puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %54'ünü açıklamaktadır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, depresyon ($\beta = .27$), ebeveynle çatışma ($\beta = .16$), yalnızlık ($\beta = .11$), uyku sorunları ($\beta = .11$), kendini anlama ($\beta = .10$), ilişki sorunları ($\beta = .09$), sınav kaygısı ($\beta = .07$) ve akademik işleri erteleme ($\beta = .06$) sorunlarının sıklıkla yaşayan üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri yüksektir. Ancak, diğer sorunlar stres puanlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Tartışma

Araştırmanın ilk amacı olarak üniversite öğrencilerinin en sık yaşadıkları sorun alanları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin sırasıyla sınav kaygısı, uyku sorunları, depresyon, yalnızlık, kendini anlama, ebeveynle çatışma ve akademik işleri erteleme sorunları olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin son sıralarda yaşadıkları problemler ise cinsel sorunlar, aşırı alkol kullanımı ve madde kullanımı sorunlarıdır. Öğrencilerin yaşadığı sorunların genel olarak akademik ve duygusal alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazında öğrencilerin en çok yaşadıkları sorunlar için duygusal, akademik ve ekonomik problemlerin ön planda olduğunu ve öğrencilerin kişilik, sigara / madde ve cinsel sorunları daha az yaşadıklarını gösteren araştırma (Erkan vd., 2012; Topkaya ve Meydan, 2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin en çok sınav kaygısı sorunu yaşadıkları ve yine akademik işleri erteleme de öncelikli sorunlar içerisinde görülmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, yükseköğretim genellikle daha iyi kariyer ve daha yüksek sosyoekonomik statü ile ilişkilendirilmekte ve öğrencilerin yaşadığı akademik stres; ebeveyn beklentilerinin yanı sıra rekabetçi ve yüksek riskli sınavlar nedeniyle genellikle yüksek olmaktadır (Bodas ve Ollendick, 2005; Doğan, 2020). Nitekim alanyazında da üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı (Bahçeci, 2009; Doğan, 2020; Dünder, Yapıcı ve Topçu, 2008) ve akademik işleri ertelemeye sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Son vd., 2020; Uzun-Özer ve Topkaya, 2011). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda üniversitelerde öğrencilere psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulurken öğrencilerin öncelikli olarak akademik ve duygusal alanlarda problemler yaşadıkları dikkate alınmalıdır.

Bu araştırmanın ikinci amacı üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilişkisinin tespit edilmesidir. Araştırmanın depresyona yönelik sonuçlarında yalnızlık, depresyon, aşağılık duygusu, akademik işleri erteleme, kendini anlama, ebeveynle çatışma, uyku sorunları ve anadal seçimi depresyonu yordayan değişkenler olarak bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde psikolojik yardım için başvuran üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve depresyon düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (Ceyhan ve Ceyhan, 2011). Çünkü bireyler, başkalarıyla ilişkileri istenen düzeyde olmadığına kendilerini yalnız hissetmekte ve bu yalnızlık hissi, özellikle gençlik döneminde kendilerini mutsuz ve çökkün hissetmelerine neden olmaktadır (Teppers, Luckyx, Klimstra ve Goossens, 2014). Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak depresyon ile yalnızlık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilen diğer araştırmaları desteklemektedir (Aylaz, Aktürk, Erci, Öztürk ve Aslan, 2012; Demir ve Kutlu, 2016; Holvast vd., 2015). Aşağılık duygusu modeldeki başka bir değişken olarak depresyonu yordamaktadır. Bireyin kendine yönelik aşağılık inançları, başkalarının benliği küçümsediğine yönelik düşünceler depresyon ile yüksek oranda ilişkilendirilmiştir (Gilbert ve Allan, 1998). Depresyonu açıklayan başka bir değişken ise akademik ertelemedir. Akademik erteleme, çalışma alışkanlıklarında veya zaman yönetiminde bir eksiklik olmasının dışında davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin etkileşimidir (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme ile ilgili çok fazla erteleyen öğrencilerin sürekli kaygı ve depresyon konusunda diğer öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu yönündeki bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Beswick vd., 1988; Senecal vd., 1995). Modeldeki diğer değişken olan kendini anlama sorunu da depresyonu yordamaktadır. Kendini anlama, kişinin inançlarının, tutumlarının ve bilişlerinin nasıl davrandığı, hissettiği ve düşündüğü ile ilgili farkındalığa veya bilgiye sahip olmaktır. Kişinin kendini anlaması kendiyle bilgi edinmesinin yanısıra bu bilgiyi yararlı olarak kullanma yeteneğini de barındırır ve kendini anlayan bireyler yaşamda karşılaştığı zorluklarda kendinde neyi nasıl değiştirebileceklerini

daha iyi bilir (Hamachek, 2000). Depresyonu yordayan başka bir sorun ise bireylerin ebeveynleri ile çatışmalarıdır. Ergenlikten yetişkinliğe geçişin olduğu bu dönemde bağımsızlık kazanmak isteyen gençler aynı zamanda ebeveynlerinden de destek görmek istemektedir. Toplulukçu bir kültür olan Türkiye’de (Hofstede, 2001) gençlerin aileleri ile kurdukları bağlar önemlidir ve orada yaşanacak çatışmalar olumsuz duygu durumlara yola açabilir. Gençlerin yaşadığı depresyonun ebeveynle yaşadıkları çatışma ile ilgili olduğu yönündeki bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Lin vd., 2008; Marmorstein ve Iacono, 2004; Yu vd., 2015). Öğrencilerin yaşadığı uyku sorunları depresyonu yordayan diğer bir sorundur. Uyku sorunu üniversite öğrencileri popülasyonunda yaygın görülen bir sorundur ve uyku sorunu ile depresyon arasında çit yönlü bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Wallace, Boynton ve Lytle, 2017). Alanyazın incelendiğinde uyku sorunu ile ilgili kesitsel çalışmalarda uyku problemlerinin depresyonu yordadığı belirtilirken uyku sorunu ile ilgili boylamsal çalışmalarda ise uyku problemi yaşayanlarda depresif belirtilerin şiddetinin arttığı bulunmuştur (Dinis ve Bragança, 2018). Bu bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin yaşadığı depresyonu yordayan başka bir sorun ise anadal seçimidir. Bu sonuca paralel olarak alanyazında öğrencilerin okuduğu anadali tam olarak benimseyemiş olmaları ve okuduğu anadaldan memnun olmalarının depresyon düzeylerini arttırdığı belirtilmektedir (Bozkurt, 2004). Bu sonuçlar çerçevesinde üniversite öğrencilerine sunulacak ruh sağlığı hizmetlerinde öğrencilerin yaşadıkları depresyonun bu sorunlarla ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın bulgularına göre depresyon, uyku sorunları, konuşma korkusu, akademik işleri erteleme, aşağılık duygusu, arkadaşlık sorunları, yalnızlık, kendini anlama, kilo kontrolü ve ilişki sorunlarının üniversite öğrencilerinin yaşadıkları anksiyeteyi anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Diğer taraftan, aşırı alkol kullanımı, cinsel sorunlar, ebeveynle çatışma, flört sorunları, ana dal seçimi, madde kullanım sorunları ve sınav kaygısı sorunlarının öğrencilerin yaşadığı anksiyetenin yordayıcısı değildir. Uyku probleminin depresyon anksiyete ve stres ile güçlü bir nedensel bağlantısı olduğu görülmektedir (İyigün vd., 2017; Soldatos, 1994). Uykusuzluk ve anksiyete ile ilgili yapılan bir çalışmada vakaların %18’inde anksiyete bozukluğundan önce uykusuzluğun ortaya çıktığını, %39’unda uykusuzluk ile anksiyetenin aynı anda ortaya çıktığı ve %43’ünde ise anksiyetenin uykusuzluktan önce ortaya çıktığını belirtmektedir (Ohayon ve Roth, 2003). Diğer bir değişken olan konuşma korkusu sosyal anksiyete bozukluğunun belirli bir türü olarak tanımlanmıştır (Heimberg vd., 1993). Sosyal anksiyete bozukluğu, bireyin tanıdık olmayan kişilere veya başkaları tarafından olası incelemeye maruz kaldığı sosyal etkileşim veya performans durumlarında önemli bir korku veya endişe ile karakterize olduğu belirtilmektedir (APA, 2013). Bu durum da konuşma korkusu ile öğrencilerin yaşadığı anksiyete arasındaki bağı açıklamaktadır. Anksiyeteyi yordayan diğer bir değişken ise akademik işleri ertelemedir. Akademik erteleme ile anksiyete arasında pozitif ilişki

olduğu bildirilmiş ve erteleyen öğrencilerin ertelemeyenlere oranla daha kaygılı oldukları belirtilmektedir (Constantin, English ve Mazmanian, 2018; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; He, 2017). Araştırmanın değişkenlerinden aşağılık duygusu, bireylerin öz değerlendirmelerinden kaynaklanmakta ve ideal standartlarına ulaşamayacağını hissettiğinde ortaya çıkmaktadır (Adler, 1956). Üniversite öğrencileri de akademik ve sosyal yaşamda kendilerine bazı standartlar belirlemekte ve bu standartlara ulaşma ile ilgili anksiyete yaşamaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde anksiyetenin açıklamasında aşağılık duygusu da anlamlı bir değişken olarak tespit edilmiştir ve bu sonuçlar alanyazın ile paralellik göstermektedir (Yu vd., 2020). Arkadaşlık sorunları ve yalnızlık diğer yordayıcı değişkenler olarak bulunmuştur. Üniversite eğitimi için ailesinden ayrılarak başka bir şehire yerleşen öğrenci zamanını daha çok arkadaşlarıyla birlikte geçirmektedir. Fakat bu arkadaş ilişkilerinde farklı sorunlar yaşanabilmekte ve arkadaşlarıyla sorun yaşayan üniversite öğrencileri yaşamayanlara göre daha kaygı yaşamaktadır (Öncü vd., 2013). Arkadaşları ve çevresiyle istediği anlamlı ilişkileri kuramayan öğrenciler yalnızlık yaşarlar. Geçmiş araştırmalar üniversite öğrencilerinde yalnızlık ile anksiyete arasında güçlü doğrusal bir ilişki olduğunu bildirmektedir (Moeller ve Seehuus, 2019; Richardson, Elliott ve Roberts, 2017). Bu çalışmanın sonuçları da geçmiş araştırmaları desteklemektedir. Anksiyeteyi açıklayan bir başka değişken ise kendini anlama sorunudur. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak, kendini anlayabilen, kendisiyle ilgili farkındalığı yüksek olan bireylerin diğerlerine göre kaygılarının daha düşük olduğu bildirilmiştir (Nezlek, 2002). Anksiyeteyi açıklayan değişkenlerden biri olan kilo kontrol sorunları anksiyete ilişkili bulunmaktadır. Aşırı kilolu olma ya da zayıf olma olarak tanımlanan kilo kontrolü anksiyete ile ilişki olduğu belirtilmektedir (Ivezaj vd., 2010; Wechsler vd., 1981). Öğrencilerin yaşadığı anksiyeteyi yordayan son değişken ise öğrencilerin ilişki sorunlarıdır. Öğrencilerin kaynağı olarak belirttikleri 10 nedenden ikisi arkadaşları ve ailesiyle yaşadığı ilişki sorunlarıdır (Beiter vd., 2015). Bu çalışmanın bulguları da alanyazın ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilere psikolojik destek sunulan merkezlerde, üniversite öğrencilerinin yaşadığı anksiyetenin arkasında uyku sorunları, konuşma korkusu, akademik erteleme, aşağılık duygusu, arkadaşlık, yalnızlık kendini anlama, kilo kontrolü ve ilişki sorunlarının olabileceği dikkate alınmalıdır.

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları stresin yordayıcıları olarak depresyon, ebeveynle çatışma, yalnızlık, uyku sorunları, kendini anlama, ilişki sorunları, sınav kaygısı ve akademik işleri erteleme tespit edilmiştir. Diğer taraftan, kilo kontrolü, aşırı alkol kullanımı, cinsel sorunlar, konuşma korkusu, flört sorunları, ana dal seçimi, madde kullanım sorunları, aşağılık duygusu ve arkadaşlık sorunlarının öğrencilerin yaşadığı stres düzeylerini anlamlı şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Stres değişkeninin önemli yordayıcılarından biri olarak ebeveynle çatışma tespit edilmiştir. Üniversite yıllarında bireyler ile ebeveynleri arasında kariyer, arkadaş ilişkileri, okul faaliyetleri, romantik

ilişkiler gibi farklı konularda çatışma fikir ayrılıkları ve çatışmalar yaşanabilir. Ebeveynle yaşanan küçük çatışmalar bile görüldüğü kadar yüzeysel olmayabilir ve bireyde stres oluşturmaktadır (Arnett, 1999). Ayrıca ebeveynlik tarzları da birey-ebeveyn çatışmasını etkilemekte ve bireyin streste yaşamasında önemli olduğu görülmektedir (Wu vd., 2020). Stresi açıklayan diğer değişkenlerden yalnızlıktır. Yalnızlık insan yaşamının tüm evrelerinde bulunsa da geç ergenlik ve beliren yetişkinlik dönemleri yalnızlığın en yaygın görüldüğü dönemler olarak belirtilmektedir (Qualter vd., 2015). Bu geçiş dönemindeki bireyler hayatındaki yaşadığı değişiklikler, gelişimsel ihtiyaçlar ile birlikte diğer insanlara ihtiyaç duymakta fakat bu ihtiyaçlar karşılanmadığında ise yalnızlık duymaktadır (Arnett, 2016; Qualter vd., 2015). Araştırma bulgularına paralel olarak bireyler sosyal destek aldığı anda (arkadaş, partner, aile) yalnız olmadığını hissetmekte ve bu da gençleri stresin yol açabileceği zorluklardan korumaktadır (Lee ve Goldstein, 2016). Stresin bir yordayıcısı olan uyku problemi (uyku gecikmesi, uyku süresi, uyku verimliliği vb.) üniversite öğrencileri arasında yaygın görülen bir sorundur (Becker vd., 2018). Bu dönemdeki düzensiz yaşam koşulları, derslerin yoğunluğu gibi nedenler bireylerde aşırı uyarılma ile birlikte uykuya dalmakta zorluk ve uyku kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Uyku problemi yaşayanların öğrencilerin yaşayamayanlara oranlara stres seviyelerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Lund, Reider, Whiting ve Prichard, 2010). Öğrencilerin yaşadığı stresi yordayan başka bir değişken de ilişki sorunlarıdır. Üniversite öğrencilerinin aile, arkadaş, partner gibi kişilerarası ilişkilerinde sorunlar olması öğrencinin yaşayabileceği stresin kaynağı olarak değerlendirilmiştir (Bulo ve Sanchez, 2014). Akademik işleri erteleme ve sınav kaygısı öğrencilerin yaşadıkları stresin birer yordayıcısı olarak bulunmuştur. Alanyazında öğrenciler içinde en önemli ilk iki stres kaynağı olarak akademik performans ve başarılı olma baskısı olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Beiter vd., 2015). Öğrenciler çalışabilecekleri konuları veya teslim edecekleri ödevleri son teslim tarihlerine kadar ertelediklerinde bu görevler o tarihe kadar akıllarında kalmakta ve baskı hissetmektedirler ve bu da stres düzeylerini arttırmaktadır (Shokeen, 2018). Üniversite öğrencilerine psikolojik yardım hizmetlerinde, öğrencilerin yaşadığı depresyon, ebeveynle çatışma, yalnızlık, uyku sorunları, kendini anlama, ilişki sorunları, sınav kaygısı ve akademik işleri erteleme sorunlarının öğrencilerde stresi arttırdığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın bulgularına göre aşırı alkol kullanımı ve madde kullanım sorunlarının depresyon, anksiyete ve stres için modelde anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alanyazında bu değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonuçlarla örtüşmemektedir (Cranford, Eisenberg ve Serras, 2009; Prosek, Giordano, Woehler, Price ve McCullough, 2018). Ancak alkol ve maddenin türleri, kullanımın sürelerine göre depresyon anksiyete ve stresle ilişkilerinde anlamlılık düzeyinde değişiklik gösterdiği de görülmektedir (Van vd., 2017).

Bu araştırmada alkol ve madde kullanımı depresyon anksiyete ve stresi yordama gücü üniversite öğrencilerinin diğer sorun alanlarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Sorun alanı sıralamasında en sonlarda olan bu sorunların depresyon, anksiyete ve stresi yordama gücü sınırlı olabilir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise flört sorunlarının depresyon, anksiyete ve stresi anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur. Araştırmada yaşanan flört sorunları ayrıntılı (fikirlerin uyuşmaması, kıskançlık, ekonomik nedenler, aile değerleri, şiddet vb.) şekilde incelenmemiştir. Sadece flört sorunlarının kapsamlı şekilde depresyon anksiyete ve şiddet ile ilişkisini içeren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat alanyazında daha özelleştirilmiş olarak yapılan çalışmalarda flört şiddetine uğrayan kadınların depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin uğramayanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Cinal, 2018; Koyuncu-Kütük, Gümüştaş ve Han-Almış, 2018).

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma verilerinin bir üniversitenin öğrencilerinden toplanılmış olması araştırmanın bir sınırlılığıdır ve sonraki yapılacak araştırmalarda Türkiye'nin farklı bölgelerinden üniversitelerden toplanacak verilerle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği arttırılabilir. Araştırmanın başka bir sınırlılığı ise araştırma verilerinin Covid-19 süreci içerisinde toplanılmış olmasıdır. Covid-19 ile ilgili bazı faktörler öğrencilerin yaşadığı sorunların düzeylerini arttırmış olabilir. Araştırmadaki diğer bir sınırlılık ise öğrencilere sorun yaşama ihtimalleri olan 17 sorun alanı verilip bunları derecelendirme yapmalarını istenmesidir. Sonraki araştırmalarda öğrencilerin bu sorun alanlarından farklı sorunlar yaşayıp yaşamadıkları değerlendirilebilir. Farklı yöntemlerle sorun alanları değerlendirebilir.

Sonuç

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşadığı farklı sorun alanlarının sıklığı, bu problem alanlarının depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yaşadığı sorun alanlarına yönelik üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık merkezlerinde önleyici faaliyetler yürütülebilir. Öğrencilerin pek çok alanda sorun yaşadığı ve bunların depresyon, anksiyete ve stresle ilişkili olduğu göz önünde bulunduğunda öğrencilere sunulan iyileştirici psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin psikolojik yardım hizmetlerinden yararlanabilmeleri için bilgilendirici faaliyetlerde bulunulmalıdır. Ayrıca farklı nedenlerle (salgın hastalıklar, tatiller vb.) yüz yüze psikolojik destek alamayan öğrencilere yönelik olarak çevrim içi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yürütülmelidir.

Kaynaklar

Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Ed.). New York: Harper Torchbooks.

- Aktekin, M., Karaman, T., Senol, Y. Y., Erdem, S., Erengin, H. & Akaydin, M. (2001). Anxiety, depression and stressful life events among medical students: a prospective study in Antalya, Turkey. *Medical Education*, 35(1), 12-17.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Arcı, F., Ekini Ö. & Efendioğlu, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimi ve yaşamına ilişkin problemleri: Bir durum çalışması. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(2), 79-95.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219-222.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Kessler, R. C. (2018). WHO World mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638.
- Aylaz, R., Aktürk, U., Erci, B., Öztürk, H. & Aslan, H. (2012). Relationship between depression and loneliness in elderly and examination of influential factors. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 55, 548-554.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169-182.
- Bayram, N. & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667-672.
- Becker, S. P., Jarrett, M. A., Luebke, A. M., Garner, A. A., Burns, G. L. & Kofler, M. J. (2018). Sleep in a large, multi-university sample of college students: sleep problem prevalence, sex differences, and mental health correlates. *Sleep Health*, 4(2), 174-181.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bilgel, N. & Bayram, N. (2010). Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): Psychometric properties. *Archives of Neuropsychiatry*, 48(3), 118-126.

- Bodas, J. & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.
- Bostancı, M., Özdel, O., Oğuzhanoglu, N. K., Özdel, L., Ergin, A., Ergin, N., ... & Karadağ, F. (2005). Depressive symptomatology among university students in Denizli, Turkey: prevalence and socio-demographic correlates. *Croat Med J*, 46(1), 96-100.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., ... & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, 97-103.
- Bulo, J. G. & Sanchez, M. G. (2014). Sources of stress among college students. *CVCITC Research Journal*, 1(1), 16-25.
- Bülbül, T. & Acar-Güvendir, M. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Cash, T. F., Begley, P. J., McCown, D. A. & Weise, B. C. (1975). When counselors are heard but not seen: Initial impact of physical attractiveness. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 273-279.
- Ceyhan, E. & Ceyhan, A. A. (2011). Üniversite psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin yalnızlık ve depresyon düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Cinal, B. (2018). *Flört şiddeti ve flört şiddetine yönelik tutumun anksiyete ve depresyon düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Constantin, K., English, M. M. & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27.
- Cranford, J. A., Eisenberg, D. & Serras, A. M. (2009). Substance use behaviors, mental health problems, and use of mental health services in a probability sample of college students. *Addictive Behaviors*, 34(2), 134-145.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2016). The relationship between loneliness and depression: mediation role of internet addiction. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 97-105.
- Demirbilek, M. (2012). Yurtlarda kalan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık ilişkileriyle bağlantılı sorunları ve çözümüne yönelik bir model denemesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-24.

- Dinis, J. & Bragança, M. (2018). Quality of sleep and depression in college students: a systematic review. *Sleep Science, 11*(4), 290-301.
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 35-42.
- Donat, A., Bilgiç, B., Eskiocak, A. & Koşar, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(3), 451-459.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 171-186.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllülükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-107.
- Fawzy, M. & Hamed, S. A. (2017). Prevalence of psychological stress, depression and anxiety among medical students in Egypt. *Psychiatry Research, 255*, 186-194.
- George, D. & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16. b.). New York: Routledge.
- Gilbert, P. & Allan, S. (1998). The role of defeat and entrapment (arrested flight) in depression: an exploration of an evolutionary view. *Psychological Medicine, 28*(3), 585-598.
- Günay, O., Öztürk, A., Arslantaş, E. E. & Sevinç, N. (2018). Internet addiction and depression levels in Erciyes University students. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 31*, 79-88.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8. b.). Harlow: Cengage Learning.
- Hamachek, D. (2000). Dynamics of self-understanding and self-knowledge: Acquisition, advantages, and relation to emotional intelligence. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 38*(4), 230-242.
- Haskan-Avcı, Ö. (2014). Üniversite öğrencilerinin evlilik öncesi ilişkilerde problem yaşadıkları ve eğitim almak istedikleri konular. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(1), 279-299.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*(3), 317-324.
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences, 5*(10), 12-24.
- Heimberg, R. G., Salzman, D. G., Holt, C. S. & Blendell, K. A. (1993). Cognitive—behavioral group treatment for social phobia: Effectiveness at five-year followup. *Cognitive Therapy and Research, 17*(4), 325-339.

- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holvast, F., Burger, H., de Waal, M. M., van Marwijk, H. W., Comijs, H. C. & Verhaak, P. F. (2015). Loneliness is associated with poor prognosis in late-life depression: Longitudinal analysis of the Netherlands study of depression in older persons. *Journal of Affective Disorders, 185*, 1-7.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2014). *Research methods in psychology* (4. b.). Harlow: Pearson.
- Hunt, J. & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10.
- Ivezaj, V., Saules, K. K., Hoodin, F., Alschuler, K., Angelella, N. E., Collings, A. S., ... & Wiedemann, A. A. (2010). The relationship between binge eating and weight status on depression, anxiety, and body image among a diverse college sample: A focus on bi/multiracial women. *Eating Behaviors, 11*(1), 18-24.
- İbrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E. & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research, 47*(3), 391-400.
- İyigün, G., Angın, E., Kırmızıgil, B., Öksüz, S., Özdil, A. & Malkoç, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesinin mental sağlık, fiziksel sağlık ve yaşam kalitesi ile ilişkisi. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation, 4*(3), 125-133.
- Kacur, M. & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(31), 273-297.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry, 62*(6), 593-602.
- Koyuncu-Kütük E., Gümüştaş, F. & Han-Almış, B. (2018). Üniversite öğrencisi kızlarda flört şiddetinin belirleyicileri ve psikiyatrik sonuçlar açısından flört dışı şiddetten farklılıkları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 217-222.
- Lee, C. Y. S. & Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of Youth and Adolescence, 45*(3), 568-580.
- Lin, H. C., Tang, T. C., Yen, J. Y., Ko, C. H., Huang, C. F., Liu, S. C. & Yen, C. F. (2008). Depression and its association with self-esteem, family, peer and school factors in a population of 9586 adolescents in southern Taiwan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 62*(4), 412-420.
- Lovibond, P. F. & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343.

- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B. & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(2), 124-132.
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., ... & Ferini-Strambi, L. (2020). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of Neurology, 268*, 8-15.
- Marmorstein, N. R. & Iacono, W. G. (2004). Major depression and conduct disorder in youth: Associations with parental psychopathology and parent-child conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(2), 377-386.
- Moeller, R. W. & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence, 73*, 1-13.
- Nerdrum, P., Rustøen, T. & Rønnestad, M. H. (2006). Student psychological distress: a psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(1), 95-109.
- Nezlek, J. B. (2002). Day-to-day relationships between self-awareness, daily events, and anxiety. *Journal of Personality, 70*(2), 249-276.
- Ohayon, M. M. & Roth, T. (2003). Place of chronic insomnia in the course of depressive and anxiety disorders. *Journal of Psychiatry Research, 37*, 9-15.
- Oswalt, S. B. & Wyatt, T. J. (2011). Sexual orientation and differences in mental health, stress, and academic performance in a national sample of US college students. *Journal of Homosexuality, 58*(9), 1255-1280.
- Ovuga, E., Boardman, J. & Wasserman, D. (2006). Undergraduate student mental health at Makerere University, Uganda. *World Psychiatry, 5*(1), 51-52.
- Öncü, B., Şahin, T., Özdemir, S., Şahin, C., Çakır, K. & Öcal, E. (2013). Tıp fakültesi öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ve ilişkili etmenler. *Kriz Dergisi, 21*(1), 1-10.
- Özdemir, H. & Rezaki, M. (2007). General Health Questionnaire-12 for the detection of depression. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18*(1), 13-21.
- Prosek, E. A., Giordano, A. L., Woehler, E. S., Price, E. & McCullough, R. (2018). Differences in emotion dysregulation and symptoms of depression and anxiety among illicit substance users and nonusers. *Substance Use & Misuse, 53*(11), 1915-1918.
- Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., ... & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 250-264.

- Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B. & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001.
- Richardson, T., Elliott, P. & Roberts, R. (2017), Relationship between loneliness and mental health in students. *Journal of Public Mental Health*, 16(2), 48-54.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J. & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251.
- Schmidt, N. B., Buckner, J. D. & Keough, M. E. (2007). Anxiety sensitivity as a prospective predictor of alcohol use disorders. *Behavior Modification*, 31(2), 202-219.
- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Shokeen, A. (2018). Procrastination, stress and academic achievement among the B.Ed. students. *Educational Quest*, 9(1), 125-129.
- Soldatos, C. R. (1994). Insomnia in relation to depression and anxiety: epidemiologic considerations. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 3-8.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279.
- Teppers, E., Luyckx, K., Klimstra, T. A. & Goossens, L. (2014). Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect. *Journal of Adolescence*, 37(5), 691-699.
- Topkaya, N. (2014, Nisan). *Psikolojik yardım alma niyeti ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. VIII. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Topkaya, N. & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Uzun-Özer, B. & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.

- Van Zyl, P. M., Joubert, G., Bowen, E., du Plooy, F., Francis, C., Jadhunandan, S., ... & Metz, L. (2017). Depression, anxiety, stress and substance use in medical students in a 5-year curriculum. *African Journal of Health Professions Education*, 9(2), 67-72.
- Wallace, D. D., Boynton, M. H. & Lytle, L. A. (2017). Multilevel analysis exploring the links between stress, depression, and sleep problems among two-year college students. *Journal of American College Health*, 65(3), 187-196.
- Wathelet, M., Duhem, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., ... & D'Hondt, F. (2020). Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(10), e2025591.
- Wechsler, H., Rohman, M. & Solomon, L. (1981). Emotional problems and concerns of New England college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(4), 719.
- Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J. & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4), e100250.
- Xiao, H., Carney, D. M., Youn, S. J., Janis, R. A., Castonguay, L. G., Hayes, J. A. & Locke, B. D. (2017). Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers. *Psychological Services*, 14(4), 407-415.
- Yu, S., Zhang, C., Zhou, Y., Shi, Y. & Xu, W. (2020). Longitudinal relationship between inferiority and maladjustment among college students: The mediation of dispositional mindfulness and moderation of left-behind experience. *Children and Youth Services Review*, 116, 105249.
- Yu, Y., Yang, X., Yang, Y., Chen, L., Qiu, X., Qiao, Z., ... & Bai, B. (2015). The role of family environment in depressive symptoms among university students: A large sample survey in China. *PloS One*, 10(12), e0143612.

Extended Summary

University years are the period of transition from adolescence to adulthood. This period is critical for university students concerning mental health and psychological well-being (Auerbach et al., 2018; Rickwood, Deane, Wilson, and Ciarrochi, 2005). Previous researches showed that mental illnesses mostly emerged in the youth years (Auerbach et al., 2018; İbrahim, Kelly, Adams, and Glazebrook, 2013; Kessler et al., 2005). Students in Turkey experience various problems in areas such as emotional, academic, economic, adjustment, friendship, romantic, and family relations (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya, and Terzi, 2012; Topkaya and Meydan, 2013). In addition to these problems, university students also experience mental health problems such as depression, anxiety, and stress (Fawzy and Hamed, 2017; Nerdrum, Rustøen, and Rønnestad, 2006; Ovuga, Boardman, and

Wasserman, 2006). Depression, anxiety, and stress levels (moderate or above) in university students were determined as 27.1%, 47.1% and 27%, respectively, and it was found that anxiety and stress scores were higher in female students (Bayram and Bilgel, 2008).

Mental health problems are common among university students (Bruffaerts et al., 2018; Hunt and Eisenberg, 2010; Xiao et al., 2017). Besides, problems experienced by university students can change over the decades. Therefore, It is important to identify the problem areas of university students and to examine their relationships with various variables such as depression, anxiety, and stress. By this way, preventive counseling and guidance activities for students could be planned and implemented. In this regard, this research has two aims. These are: (a) identify the problems and their frequency in university students, and (b) examine the relationship of university students' problems with depression, anxiety, and stress.

This research is a cross-sectional study examining the problems faced by university students and their relationship with depression, anxiety, and stress. Participants of the study consisted of 1372 students (974 female and 398 male). Participants' ages ranged from 18 to 35 ($\bar{x} = 20.44$, s.s: 2.62). The data of the study were collected by three different measurement tools. The Personal Information Form, developed by the researchers, was used to collect information about the socio-demographic characteristics of the students. The Depression Anxiety Stress Scale-42 (Lovibond and Lovibond, 1995) was used to measure students' depression, anxiety, and stress levels. This scale was adapted to Turkish by Bilgel and Bayram (2010). The Inventory of Intention to Seek Psychological Help (Cash, Begley, McCown, and Weise, 1975) was used to determine the university students' problem areas. The adaptation, validity, and reliability studies of this inventory to Turkish were carried out by Topkaya (2014).

Descriptive statistics were used to provide information about students' socio-demographic characteristics and different problems. Pearson's correlation analysis was used to determine the relationship between students' different problems with depression, anxiety, and stress. Multiple linear regression analysis was used to determine which of students' varying problems were predictors of depression, anxiety, and stress. Before the analyses were carried out, the assumptions of normality, homoscedasticity, univariate and multivariate linearity were examined (George and Mallery, 2020; Hair, Black, Babin, and Anderson, 2018).

It was found that students' most experienced problems are test anxiety, sleep problems, depression, loneliness, and self-understanding. The least common problems are sexual problems, excessive alcohol use, and substance use problems.

The regression model in which depression is considered as the dependent variable has a significant and high effect size and explains approximately 67% of total variability in depression

scores. University students who frequently experience loneliness ($\beta = .30$), depression ($\beta = .28$), feelings of inferiority ($\beta = .12$), academic procrastination ($\beta = .11$), self-understanding ($\beta = .09$), conflict with parents ($\beta = .07$), sleep problems ($\beta = .06$) and major choice problems ($\beta = .05$), have high levels of depression. The regression model created for anxiety scores is significant and has a high effect size. This model explains 48% of the total variability in anxiety scores. University students who frequently experience depression ($\beta = .26$), sleep problems ($\beta = .12$), fear of speaking ($\beta = .10$), academic procrastination ($\beta = .09$), feeling inferiority ($\beta = .09$), friendship problems ($\beta = .08$), loneliness ($\beta = .07$), self-understanding ($\beta = .07$), weight control ($\beta = .06$), and relationship problems ($\beta = .05$) have high anxiety levels. The model created for stress scores has a significant and high effect size. The model explains approximately 54% of the variability in stress scores. The stress levels of university students who frequently experience depression ($\beta = .27$), conflict with parents ($\beta = .16$), loneliness ($\beta = .11$), sleep problems ($\beta = .11$), self-understanding ($\beta = .10$), relationship problems ($\beta = .09$), test anxiety ($\beta = .07$), and academic procrastination ($\beta = .06$) are high.

According to the results of the research, university students mostly experience test anxiety, sleep problems, depression, loneliness, self-understanding, conflict with parents, and academic procrastination, consecutively. The least problems experienced by students are sexual problems, excessive alcohol use, and substance use problems. The problems generally focus on the academic and emotional areas. In previous studies, it was found that students mostly experienced emotional, academic, and economic problems and that students experienced less personality, smoking/substance, and sexual problems (Erkan et al., 2012; Topkaya and Meydan, 2013), and this research supports previous studies. Therefore, while providing psychological counseling and guidance services to students at universities, it should be taken into account that students primarily experience problems in academic and emotional areas.

This study reveals that the frequency of different problem areas experienced by university students and their relationship with depression, anxiety, and stress. According to these results, preventive activities can be carried out in guidance and psychological counseling centers of universities for the problem areas experienced by students. Considering that students have problems in many areas and that these are related to depression, anxiety, and stress, therapeutic psychological counseling services offered to students are important. For this reason, introductory activities should be carried out so that students can access psychological help services. In addition, online psychological counseling and guidance services should be provided for students who cannot receive face-to-face psychological support for different reasons (epidemic diseases, holidays, etc.).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma araştırmacıların ortak katkıları ile yürütülmüştür. İlk yazar veri toplamış ve araştırmanın giriş ve tartışma bölümlerini oluşturmuştur. İkinci yazar araştırmanın yöntem ve bulgular bölümünü yazmıştır. Ayrıca ikinci yazar araştırmanın son şeklinin verilmesine de katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 10.12.2020 tarih ve 19/01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Umutsuzluğunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

An Investigation of the Mathematic Hopelessness of Secondary Education Students According to Various Variables

İpek Gündüz Çetin, Asuman Seda Saracaloğlu

Yazar Bilgileri

İpek Gündüz Çetin 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
ipek.gunduz.35@gmail.com

Asuman Seda Saracaloğlu 
Prof. Dr., Aydın Adnan
Menderes Üniversitesi, Eğitim
Programları ve Öğretim,
sedasaracal@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunun; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve matematik başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve matematik kaygısı ve matematiğe yönelik motivasyonel inançların matematik umutsuzluğu ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aydın ili Köşk ilçesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 555 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Matematik Umutsuzluk Ölçeği, Matematik Kaygı Ölçeği, Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin olumlu beklentilerinin daha yüksek olmasının yanı sıra sınıf düzeyleri incelendiğinde 10. sınıfların umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu kanıtlayacak düzeyde farklılıklar görülmüştür. Ayrıca matematik umutsuzluk düzeyinin matematik kaygısı, içsel motivasyon ve özdeşleştirilmiş düzenleme ile negatif yönlü ve orta; dışsal düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme ile negatif yönlü ve düşük ilişkisi olduğu görülmüştür.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Matematik Umutsuzluğu
Matematik Kaygısı
Matematiğe Yönelik
Motivasyonel İnançlar
Matematik Başarısı

Keywords

Math Hopelessness
Math Anxiety
Motivational Beliefs Towards
Mathematics
Math Achievement

Makale Geçmişi

Geliş: 04.04.2021
Düzeltilme: 28.06.2021
Kabul: 02.08.2021

ABSTRACT

This study was conducted to examine whether there is a difference in secondary school students' math despair according to gender, grade level, school type, and mathematics achievement; and the relationship between mathematics anxiety and motivational beliefs towards mathematics; and mathematics hopelessness. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the research consists of students studying in high schools in Köşk district of Aydın province. Since it is possible to reach the entire population, there was no need for sampling. The research was carried out with the participation of 555 students in total. Data were collected through a personal information form, mathematics hopelessness scale, mathematics anxiety scale, academic self-regulation scale. The results showed that the hopelessness level of secondary school students towards mathematics lesson was at a medium level. In addition to the higher positive expectations of male students, when their grade levels were examined, there were differences at a level showing that the 10th-grade students had higher levels of hopelessness. Mathematics hopelessness level has a negative and moderate relation with math anxiety, intrinsic motivation, and identified regulation; and there is a negative and low relationship with external regulation and internally reflected regulation.

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Gündüz-Çetin, İ. & Saracaloğlu, A. S. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 950-971. <https://doi.org/10.37217/tebd.909422>

Giriş

Matematik; niceliklerin özelliklerini inceleyen, cebir, geometri gibi sayı ve ölçüleri temele alan bilimlerin ortak adıdır (Altun, 2005). Matematik eğitimi ile ilgili öğretim materyalleri, etkili öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen ve program özellikleri gibi değişkenleri araştıran çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiyi yapılandırmayı temel alan ve bireyin nasıl öğrenebileceğine odaklanan felsefi akımların meydana çıkmasıyla araştırmacılar matematik bilgisinin yapılandırılması sürecinde bireye fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak mâni olan faktörleri araştırmaya başlamışlardır (Yorgancı, Kolçak, Terzioğlu, Kartal ve Bilici, 2014).

Okula başlayan her birey matematik dersine yönelik farklı ilgi ve tutum göstermektedir. Ancak bu ilgi ve tutum en baştaki düzeyinden bağımsız olarak yıllar geçtikçe azalmaktadır. Öğrencinin matematik dersinde başarılı olamama düşüncesi ilerideki konulara da genellenerek matematik dersine ilişkin öz güven eksikliği, yeteneklerini fark edememe ve umutsuzluk durumlarını meydana getirmektedir (Yenilmez ve Özbey, 2006).

Bireyin bir konudaki başarısı ve üretkenliği olumlu düşüncelere sahip olabilmenin ilk adımıdır. Bunun yanında bireyin sahip olduğu olumlu düşünceler başarıya giden yolda motivasyonu arttırarak hedefe ulaşmasını sağlayacak yollara daha sağlıklı kararlar vermesine neden olacaktır. Olumlu düşünceler öğrencinin başarısına, üretkenliğine ve yaratıcılığına olumlu katkıda bulunurken umutsuzluk, kaygı gibi olumsuz düşünceler ise başarıyı ve yaratıcılığı olumsuz olarak etkilemektedir (Şengül ve Güner, 2012). Yani öğrencilerin bir derse karşı umut beslemeyi bırakmaları o derste başarısız olmaları durumunu beraberinde getirmektedir (Güneş ve Taştan-Akdağ, 2017; Ma, 1999; Reyes, 1984). Bu nedenledir ki Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra derslere yönelik duyuşsal özellikleri de ölçülmektedir.

Umutsuzluk, bireyin şu ana ve geleceğe dair motivasyonunu kaybetmesi, negatif ve olumsuz bir tutum içinde olmasıdır (Abramson vd., 1998). Matematik umutsuzluğu ise öğrenenin matematik dersindeki şu anki durumunu baz alarak geleceğe yönelik planların başarısızlıkla sonuçlanacağı tahmininde bulunmasıdır (Çetin, Bars ve Bars, 2015). Matematik umutsuzluğu başlı başına eğitim sisteminin önemli kavramlarından birisidir. Umutsuzluk ve matematik umutsuzluğu ile ilgili var olan alanyazına bakıldığında umutsuzluk ile ilişkisi incelenen değişkenler şu şekilde sıralanabilir; kaygı (Hackett, 1985; Meece, 1981; Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008), motivasyonel inançlar (Aras, 2011; Taner, 2008), akademik başarı (Güneş ve Taştan-Akdağ, 2017; Taşdemir, 2018; Yenilmez, 2010; Yorgancı vd., 2014).

Alanyazında umutsuzluk ile ilişkilendirilen kavramlardan biri öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını direkt olarak etkileyen matematik kaygısıdır. Matematik kaygısı, matematikle

ilgilenirken görülen fizyolojik belirtiler ile ortaya çıkan endişe, korku ve sinirlilik hisleri şeklinde tanımlanmıştır (Fennema ve Sherman, 1976). Yüksek derecede matematik kaygısına sahip öğrenciler, matematiksel işlemleri yapma esnasında daha fazla hata yapmaktadırlar. Matematik dersinde yeterli başarıyı gösterememe inancı da matematik kaygısına neden olmaktadır. Öğrenci, matematik başarı düzeyini kişiliği ile özdeşleştirerek öğretmenin, arkadaşlarının ve ailesinin gözünde değerinin düşmesi konusunda endişe duymaktadır. Bu durum ise matematik dersine yönelik kaygı düzeyini artırmaktadır.

Bireyin davranışlarını düzenleyen iki temel motivasyon kaynağı bulunmaktadır. Dışsal motivasyon kaynakları; ödül, ceza, sosyal baskı ve sosyal etki gibi değişkenlerdir. İçsel motivasyon kaynakları ise tutum, değer, ihtiyaç ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerdir. Bu değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkileri bağlama göre değişebilmektedir (Sıcak ve Başören, 2015). Umutsuzluk kavramı, öğrenilmiş çaresizlik kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Her iki kavram da alanyazında bireyin ne yaparsa yapsın başarı sağlayamayacağı düşüncesi ile açıklanmaktadır. Başarısız olma düşüncesi ve tüm bu olumsuz düşünceler motivasyonun düşmesi ile yakından ilişkilidir (Ulusoy ve Duy, 2013). Motivasyon kavramı birçok kavramı kapsayan bir yapıya sahiptir. Bu yapılar; içsel güçler, tepkisel davranışlar, inanç ve etkilerdir. Tüm bu yapıların açıklanması için literatürde motivasyon kavramının akademik başarı, sınav kaygısı, derse yönelik kaygı ve yüklenme stilleri gibi birçok yapı ile ilişkisi ve nedensellik durumları incelenmiştir (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014).

Literatür incelendiğinde matematiğe yönelik umutsuzluğu ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda matematik umutsuzluğu kavramı cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü bağlamında ayrı ayrı incelendiği görülmüştür (Frenzel, Pekrun, ve Goetz, 2007; Taşdemir, 2018; Yenilmez, 2010; Yorgancı vd., 2014). Öğrencilerin matematikle ilgili kaygılarının, öğrencilerin mevcut matematik derslerinde ne kadar başarılı olmayı bekledikleri ile doğrudan ve olumsuz bir şekilde ilişkili olacağını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Hackett, 1985; Meece, 1981). Durum-sonuç beklentileri teorisinin sonuçlar üzerindeki dış kontrolün değerlendirilmesini vurgulamaktadır. Herhangi bir çaba harcanmazsa bir sınavın başarısız olacağı beklentisi bu teorinin bir örneği olarak sayılabilir (Bolles, 1972). Bu teoride başarı ya da başarısızlık beklentisi ve motivasyonel kaynaklar arasındaki ilişkinin varlığı belirtilmiştir.

Bu araştırmada, matematik umutsuzluğu kavramı incelenirken cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, not ortalaması değişkenlerinin tamamı kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın matematik umutsuzluğu probleminin ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koyarak ileride matematik umutsuzluğu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacak özellikte olması beklenmektedir.

Bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunun; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve matematik başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve matematik

kaygısı, matematiğe yönelik motivasyonel inançları ve matematik başarı düzeylerinin matematik umutsuzluğu ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeyi nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeyi cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine ve matematik not ortalamasına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ve matematiğe yönelik motivasyonel inançları ile matematiğe yönelik umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel araştırma modellerinden, betimsel tarama modellerinden ilişkiisel tarama ile desenlenmiştir. Betimsel tarama, geçmişte ya da halen mevcut bir durumu mevcut şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkiisel tarama modelinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2018). Çalışmada matematik umutsuzluğu, matematik kaygısı ve matematik dersine yönelik motivasyonel inançlar arasındaki birlikte hareket etme durumu incelenmesi nedeniyle bu desen seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aydın ili, Köşk ilçesinde devlet okullarında okuyan 2019-2020 öğretim yılında matematik dersi alan ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur. Bu dönemde Aydın ili Köşk ilçesinde ortaöğretim kurumlarında okuyan 598 öğrenci vardır. Araştırma için gerekli izinler ve etik kurul belgesi alınmıştır. Bunun ardından pilot uygulama ve asıl uygulamanın gerçekleştirileceği okullar saptanmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini incelemek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Efeler ilçesinde belirlenen 2 liseden 176 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada evrenin hepsine ulaşılması mümkün olduğu için örneklem belirlenmemiş olup çalışmada evrenin tamamı kullanılmıştır. Evrenin tamamına ulaşılabilme mümkün olduğunda, örneklemeye gereksinim duyulmamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Gönüllü olarak doldurulan ölçek sayısı ise 576 olarak tespit edilmiştir. 21 katılımcının ise ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda tutarsızlık saptanmış ve bu nedenle veri setinden çıkarılmıştır. Toplam 555 ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	274	49,4
	Erkek	281	50,6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	297	53,5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	175	31,5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	83	15
Sınıf Seviyesi	9. Sınıf	192	34,6
	10. Sınıf	163	29,4
	11. Sınıf	107	19,3
	12. Sınıf	93	16,8
Matematik Not Ortalaması	0-20	14	2,5
	21-40	94	16,9
	41-60	185	33,3
	61-80	154	27,7
	81-100	108	19,5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hepsi beşli Likert tipinde olmak üzere 3 adet ölçek ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bindak (2005) tarafından geliştirilen, 10 maddeden oluşan “Matematik Kaygı Ölçeği”, Durmaz’ın (2012) Türkçeye kazandırdığı, 35 maddeden oluşan “Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği” ve Çetin vd. (2015) tarafından geliştirilen, 40 maddeden oluşan “Matematik Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan form öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini (cinsiyet, okul adı, okul türü, sınıf düzeyi, bir önceki yıl matematik not ortalaması) içeren sorulardan oluşmaktadır.

Matematik Umutsuzluk Ölçeği:

Araştırmada matematik dersine ait umutsuzluk düzeyini belirlemek amacıyla Çetin vd. (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Matematik Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanan ölçek “Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk” ve “Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler” olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın pilot uygulamasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve 2 faktörden oluşan ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, $X^2 = 1690,42$, $df / X^2 = 0,29$, RMSEA = 0.07, GFI = 0.84, AGFI = 0.82, CFI = 0.97 ve NFI = 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Matematik Umutsuzluk Ölçeği’nin “Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk” ve “Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler” alt boyutları ve ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları, 0,92, 0,92 ve 0,94’tür.

Matematik Kaygı Ölçeği:

Araştırmada matematik dersine ait kaygı düzeyini belirlemek amacıyla Bindak (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Matematik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 10 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın pilot uygulaması ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, $\chi^2 = 266,33$, $df / \chi^2 = 0,13$, RMSEA = 0,01, GFI = 0,91, AGFI = 0,86, CFI = 0,96 ve NFI = 0,95 olarak hesaplanmıştır. Yapılan DFA sonuçları modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Matematik Kaygı Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tümü için 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği (A-ÖDÖ):

Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği (A-ÖDÖ), Ryan ve Connell (1989) tarafından geliştirilmiştir. 2012 yılında Türkçeye, Durmaz (2012) tarafından uyarlanan ölçme aracının maddeleri incelendiğinde akademik öz-düzenleme becerilerinin yanı sıra matematik dersine yönelik motivasyonel inançlarını da ölçtüğü görülmüştür. Çalışmanın pilot uygulaması ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda $\chi^2 = 6583,20$, $df / \chi^2 = 0,11$, RMSEA = 0,01, GFI = 0,93, AGFI = 0,91, CFI = 0,93 ve NFI = 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre 4 faktörden oluşan ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği'nin Cronbach Alfa Katsayıları

<i>Düzenleme Türü</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları</i>
Dışsal Düzenleme	12	0,80
İçe Yansıtılmış Düzenleme	12	0,86
Özdeşleştirilmiş Düzenleme	8	0,86
İçsel Motivasyon	8	0,87
Akademik Öz Düzenleme Ölçeği	40	0,94

Pilot uygulama üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda üç ölçme aracının da geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS-Windows 18 ve Lisrell 8.80 programları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 3 ölçek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı SPSS 20.0 ile hesaplanmıştır. Geçerlilik ise Lisrell 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçme araçlarının geneli ve alt faktörlerine ait dağılımları incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin betimsel istatistikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçme Araçlarının Betimsel İstatistikleri Tablosu

<i>Boyutlar</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Umutsuzluk Toplam Puanı	96,35	24,67	0,05	-0,17
Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk	52,27	15,48	0,15	-0,30
Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler	39,92	12,14	-0,06	-0,48
Toplam Kaygı Puanı	32,69	9,60	-0,21	-0,81
Dışsal Düzenleme	43,42	9,62	-0,44	-0,16
İçe Yansıtılmış Düzenleme	42,26	10,11	-0,40	-0,35
Özdeşleştirilmiş Düzenleme	31,56	6,66	-0,80	0,34
İçsel Motivasyon	27,45	7,71	-0,29	-0,60

Çarpıklık ve basıklık katsayıları +/- 1,5 aralığında (Tabachnick ve Fidel, 2013) olduğundan normalliğin sağlandığına karar verilmiştir.

Ayrıca çalışmada demografik değişkenler incelenirken Bağımsız Örneklem t-Testi analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA yapılırken varyansların homojenliği her bir analizde kontrol edilmiş, grupların varyanslarının eşit olmadığı görüldüğü durumlarda ANOVA F yerine Welch F değeri kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarabilmek için tek yönlü varyans analizinde çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe ve Games Howell Testi seçilmiştir. Grup varyansları eşit olduğu durumlarda gruplardaki örneklem sayıları arasında fark varsa Scheffe tercih edilmektedir. Parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda ise Games Howell Testi kullanılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2015).

Ölçekler arasındaki ilişkinin varlığına ve düzeyine Pearson Korelasyon Analizi ile bakılmıştır. Pearson Korelasyon Testi'ne göre ölçekler arasındaki korelasyonlara bakıldığında, ölçeklerin tamamının birbirleriyle arasındaki korelasyonun $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Korelasyon katsayısı (r), 0-0,3 arasında değer alıyorsa ilişkinin zayıf, 0,3-0,7 arasında değer alıyorsa ilişkinin orta, 0,7-1 arasında değer alıyorsa ilişkinin kuvvetli olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğrencilerin matematik umutsuzluğu konusundaki ortalama puanları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Matematik Umutsuzluğu Konusundaki Ortalama Puanları

<i>Boyutlar</i>	<i>n</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Ortalama İçin Denk Gelen Düzey</i>
Matematik Umutsuzluk Toplam Puanı	555	41	165	96,33	24,75	2,92
Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler	555	19	95	52,25	12,14	2,10
Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk	555	14	70	39,93	15,48	3,73

Tablo 4 incelendiğinde, matematik umutsuzluk toplam puanı için elde edilen en düşük puanın 41, en yüksek puanın ise 165 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin umutsuzluk toplam puan ortalaması 96,33, standart sapması ise 24,75'tir. Umutsuzluk düzeyini belirlemek için ortalamanın madde sayısına bölümünden elde edilen değer 2,92'dir. Alt boyutlara bakıldığında geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu puan ortalaması 39,93, standart sapması 15,48 ve ortalama için denk gelen düzey 3,73 ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu puan ortalaması 52,25, standart sapması 12,14 ve ortalama için denk gelen düzey 2,10'dur.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğrencilerin matematik umutsuzluk düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığının bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Matematik Umutsuzluğu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Umutsuzluk Toplam Puan	Kadın	274	97,54	26,47	538,18	-1,13	0,26
	Erkek	281	95,17	22,97			
Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler	Kadın	274	38,87	12,37	553	2,02	0,04*
	Erkek	281	40,95	11,84			
Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk	Kadın	274	52,41	16,23	553	-0,22	0,83
	Erkek	281	52,12	14,75			

* $p < 0,05$

Cinsiyete göre toplam umutsuzluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(538,18) = -1,13, p > 0,05$). Geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu toplam puanları arasında erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t(553) = 2,02, p < 0,05$). Geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($t(553) = -0,22, p > 0,05$).

Öğrencilerin matematik umutsuzluk düzeylerinin ve alt boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılığının bulunup bulunmadığını incelemek için ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Matematik Umutsuzluğu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyans Analizi</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umutsuzluk Toplam Puan	Gruplar Arası	9496,58	3	3165,52	5,28	0,00*
	Gruplar içi	330251,30	551	599,36		
	Total	339747,89	554			
Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler	Gruplar Arası	1638,01	3	546,00	3,76	0,01*
	Gruplar içi	80022,49	551	145,23		
	Total	81660,51	554			
Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk	Gruplar Arası	3418,07	3	1139,35	4,85	0,00*
	Gruplar içi	129380,92	551	234,81		
	Total	132798,99	554			

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde sınıf seviyesine göre umutsuzluk toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(3,551) = 5,28, p < 0,05$]. Sınıf seviyesine göre geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(3,551) = 3,76, p < 0,05$]. Sınıf seviyesine göre geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(3,551) = 4,85, p < 0,05$].

Bu farkın hangi sınıf düzeylerinden kaynaklandığını anlamak amacıyla Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda anlamlı farkın umutsuzluk toplam puanlar ve geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutlarında 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinin puanları arasında 10. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu için yine 9. sınıf ve 10. sınıf arasında 9. sınıf öğrencilerinin lehine ve geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu için 10. sınıf ve 11. sınıf öğrenciler arasında 10. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin matematik umutsuzluk düzeylerinin ve alt boyutlarının okul türüne göre farklılığının bulunup bulunmadığını incelemek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA'nın varsayımları kontrol edilmiş tüm boyutlar için normallik ve grup içi normalliği sağlandığı görülmüştür.

Tek yönlü varyans analizinin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliği, Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Bulunan değer umutsuzluk toplam puan ($p = 0,02, p < 0,05$) ve geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk ($p = 0,02, p < 0,05$) boyutları için grupların varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür. Bu boyutlarda Levene istatistiğine göre ANOVA'nın homojenlik varsayımı sağlanmadığından ANOVA F yerine Welch F değeri kullanılmıştır. Geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu için ($p = 0,06, p > 0,05$) varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür. Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere bu alt boyut için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Matematik Umutsuzluğu Puanlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyans Analizi</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umutsuzluk Toplam Puan	Gruplar Arası	1444,91	2	722,45	1,35	0,26
	Gruplar içi	338302,97	552	612,86		
	Total	339747,88	554			
Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler	Gruplar Arası	98,59	2	49,29	0,33	0,71
	Gruplar içi	81561,92	552	147,75		
	Total	81660,51	554			
Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk	Gruplar Arası	818,85	2	409,42	1,89	0,15
	Gruplar içi	131980,14	552	239,09		
	Total	132798,99	554			

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde okul türüne göre umutsuzluk toplam puanında [$F(2,552) = 1,35$, $p > 0,05$], geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutunda [$F(2,552) = 0,33$, $p > 0,05$] ve geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutunda [$F(2,552) = 1,89$, $p > 0,05$] anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin matematik umutsuzluk düzeylerinin ve alt boyutlarının matematik not ortalamasına göre farklılığının bulunup bulunmadığını incelemek için ANOVA yapılmıştır.

ANOVA'nın varsayımları kontrol edilmiş, normallik ve grup içi normalliğin sağlandığı görülmüştür. Tek yönlü varyans analizinin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliği Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Umutsuzluk toplam puan için ($p = 0,00$, $p < 0,05$), geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu için ($p = 0,01$, $p < 0,05$) grupların varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür. Bu boyutlarda Levene istatistiğine göre ANOVA'nın homojenlik varsayımı sağlanmadığından ANOVA F yerine Welch F değeri kullanılmıştır. Geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu için ($p = 0,11$, $p < 0,05$) grupların varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Matematik Umutsuzluğu Puanlarının Matematik Not Ortalamasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyans Analizi</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umutsuzluk Toplam Puan	Gruplar Arası	53321,98	4	13330,49	24,02	0,00*
	Gruplar içi	286425,89	550	520,77		
	Total	339747,88	554			
Geleceğe Yönelik Olumlu Beklentiler	Gruplar Arası	10926,43	4	2731,60	21,24	0,00*
	Gruplar içi	70734,08	550	128,60		
	Total	81660,51	554			
Geleceğe Yönelik Karamsarlık ve Mutsuzluk	Gruplar Arası	16123,61	4	4030,90	17,78	0,00*
	Gruplar içi	116675,37	550	212,13		
	Total	132798,99	554			

* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde not ortalamasına göre matematik umutsuzluğu toplam puanında [$F(4,550) = 24,02$, $p < 0,05$] ve geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutunda [$F(4,550) = 17,78$, $p < 0,05$] anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla Games Howell Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda her iki puan için de sonuçlar aynı bulunmuştur. 21-40 ve 61-80, 21-40 ve 81-100, 41-60 ve 61-80, 41-60 ve 81-100 arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın başarısı düşük olan grubun lehine olduğu görülmüştür.

Not ortalamasına göre geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutunda not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(4,550) = 21,24$, $p < 0,05$]. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda

0-20 ve 61-80, 0-20 ve 81-100, 21-40 ve 61-80, 21-40 ve 81-100, 41-60 ve 61-80, 41-60 ve 81-100 arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın başarısı yüksek olan grubun lehine olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri, matematiğe yönelik motivasyonel inançlarının alt boyutları ve matematik başarılarının matematik umutsuzluk düzeyi ve alt boyutları ile arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Normal dağılım sağlandığı için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmış, sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		<i>Umutsuzluk Toplam Puanı</i>	<i>Kaygı Toplam Puanı</i>	<i>Dışsal Düzenleme</i>	<i>İçe Yansıtılmış Düzenleme</i>	<i>Özdeşleştirilmiş Düzenleme</i>	<i>İçsel Motivasyon</i>
Umutsuzluk Toplam Puanı	r	1	-0,61	-0,12	-0,21	-0,35	-0,45
	p		0,00	0,01	0,00	0,00	0,00
	N	555	555	555	555	555	555
Kaygı Toplam Puanı	r		1	0,12	0,20*	0,36	0,47
	p			0,00	0,00	0,00	0,00
	N		555	555	555	555	555
Dışsal Düzenleme	r			1	0,84	0,65	0,55
	p				,000	0,00	0,00
	N			555	555	555	555
İçe Yansıtılmış Düzenleme	r				1	0,72	0,67
	p					0,00	0,00
	N				555	555	555
Özdeşleştirilmiş Düzenleme	r					1	0,79
	p						0,00
	N					555	555
İçsel Motivasyon	r						1
	p						
	N						555

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin toplam umutsuzluk puanı, toplam kaygı puanı ve matematiğe yönelik motivasyonel inançlarının alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Umutsuzluk toplam puanının toplam kaygı puanı ($r = -0,61$, $p < 0,05$), içsel motivasyon ($r = -0,45$, $p < 0,05$), özdeşleştirilmiş düzenleme ($r = -0,35$, $p < 0,05$) ile negatif yönlü ve orta düzeyde; dışsal düzenleme ($r = -0,12$, $p < 0,05$) ve içe yansıtılmış düzenleme ($r = -0,21$, $p < 0,05$) ile negatif yönlü düşük anlamlı ilişki saptanmıştır.

Toplam kaygı puanının ise içsel motivasyon ($r = -0,47$, $p < 0,05$) ve özdeşleştirilmiş düzenleme ($r = 0,36$, $p < 0,05$) ile pozitif yönlü orta düzeyde, dışsal düzenleme ($r = 0,12$, $p < 0,05$) ve içe yansıtılmış düzenleme ($r = 0,20$, $p < 0,05$) ile pozitif yönlü düşük anlamlı ilişki saptanmıştır.

Dışsal düzenleme alt boyutunda ise içe yansıtılmış düzenleme ($r = 0,84, p < 0,05$) ile pozitif yönlü yüksek, özdeşleştirilmiş düzenleme ($r = 0,65, p < 0,05$) ve içsel motivasyon ($r = 0,55, p < 0,05$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

İçe yansıtılmış düzenleme alt boyutunda ise özdeşleştirilmiş düzenleme ($r = 0,72, p < 0,05$) ile pozitif yönlü ve yüksek, içsel motivasyon ($r = 0,67, p < 0,05$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Özdeşleştirilmiş düzenleme ve içsel motivasyon alt boyutları arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = 0,79, p < 0,05$).

Tartışma

Araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluklarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 96,33$) olduğu görülmüştür. Ortalama için denk gelen düzey, 2,92 hesaplanmıştır. Bu “Katılmıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Kısmen Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin matematik dersinde başarı gösterebileceklerine yönelik düşüncelerinin orta düzeyde umutsuz oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu “Katılmıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılmıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır. Geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutu ise “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeylerinin arasında “Katılıyorum” düzeyine daha yakın bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin hafif düzeyde umutsuz olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Alpay, 2015; Şanlı-Kula ve Saraç, 2017; Şahin, 2009; Taşdemir, 2018; Yenilmez, 2010).

Araştırmada matematik umutsuzluk düzeyinin kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geleceğe yönelik karamsarlık ve mutsuzluk alt boyutu için puanlar cinsiyete göre farklılık göstermezken geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutunda erkek öğrencilerin puanının daha yüksek olduğu bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Aras, 2011; Duman, Taşgın ve Özdağ, 2009; Ersoy, Küçükkaragöz, Deniz ve Karataş, 2010; Şahin, 2009; Şanlı-Kula ve Saraç, 2017; Taner, 2008; Taşdemir, 2018; Tümkaya, 2005; Yenilmez, 2010; Yiğiter ve Kuru, 2016; Yorgancı vd., 2014).

Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Ağır, 2007; Aktaş ve Alpay, 2015; Akkaya, 2019; Aslan, 2013; Ceyhan, 2004; Frenzel vd., 2007; Özmen vd., 2008; Oğuztürk, Akça ve Şahin, 2011).

Bunun nedeninin, toplumumuzda erkeğe yüklenen rol ile ilgili olduğu ileri sürülmüştür (Özmen vd., 2008). Güneş ve Taştan-Akdağ'ın (2016) ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde umutsuz bulunmuştur. Bu sonucun toplumda kızlara alan uygulaması olmayan meslekler (hemşirelik, ebelik, öğretmenlik vb.) uygun görülmesi ile bağlantılı olabileceği açıklanmıştır. Matematik, fizik gibi dersler daha çok mühendislik gibi alanlar ile bağdaştırıldığı için kızların ilgisini çekmemektedir ve başarıyı düşüren dolayısı ile de umutsuzluğu yükselten nedenlerden biri olarak düşünülebilir. Bu yorumlamaların ışığında çalışmanın sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaması örneklem grubundaki öğrencilerin meslek seçimi eğilimlerinde ve bunun üzerinden ders başarısında toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız yönelimler gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmada matematik umutsuzluğunun okul türüne göre değişimi incelendiğinde incelenen okul türleri arasında umutsuzluk toplam puanı, geleceğe yönelik karamsarlık ve umutsuzluk ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazın incelendiğinde Yorgancı vd. (2014), çalışmalarında meslek lisesi mezunu öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin genel lise mezunu öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiş ancak bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını bulmuştur.

Araştırmada matematik umutsuzluğunun sınıf düzeyine göre değişimi incelendiğinde umutsuzluk toplam puanında, geleceğe yönelik olumlu beklentiler alt boyutunda ve geleceğe yönelik karamsarlık ve umutsuzluk alt boyutunda istatistiksel olarak 9. ve 10. sınıflar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark umutsuzluk toplam puanı ve geleceğe yönelik karamsarlık ve umutsuzluk alt boyutunda 10. sınıfların lehine iken geleceğe yönelik olumlu beklentiler boyutunda 9. sınıfların lehinedir. Ayrıca geleceğe yönelik karamsarlık ve umutsuzluk boyutunda 10. ve 11. sınıflar arasında 10. sınıfların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kutluca ve Baki (2009) araştırmasında öğrencilerin 10. sınıf matematik konularını öğrenmede yetersiz kaldıklarını ve üniversiteye gelen öğrencilerin de onuncu sınıf matematik dersinde yer alan konularda zorluk çektiklerini tespit etmiştir. Bu durum matematik dersine yönelik yaşanan umutsuzluğun özellikle 10. sınıfta anlamlı olarak artmasına bir neden olarak gösterilebilir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf düzeyine göre matematik dersine yönelik umutsuzluk konusunda anlamlı farklılıklar bulunan, sonuçlarımızı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yenilmez (2010) çalışmasında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ve üst sınıflara geçildikçe umutsuzluk düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Tekin ve Filiz (2008) de çalışmasında 3. sınıf öğrencilerinin umutsuzluk puanının 1. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tümçaya'nın (2005) ortaöğretim

öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında da sınıf düzeyi değişkeninin umutsuzluk üzerine etki ettiği görülmüştür.

Ayrıca bulgularla örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar (Aras, 2011; Duman vd., 2009; Ersoy vd., 2010; Oğuztürk vd., 2011; Şengül ve Güner, 2012; Taşdemir, 2018) sınıf düzeyine göre umutsuzluk puanlarını incelediğinde ortalamalarda farklılıklar olsa bile bunun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını saptamıştır.

Matematik not ortalamalarına göre matematik umutsuzluğunun değişimi incelendiğinde matematik başarısı düşük öğrencilerin daha umutsuz olduğu ve matematik başarısı yüksek öğrencilerin gelecekte matematik dersinde başarılı olabilecekleri inancının daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde not ortalamasına göre matematik dersine yönelik umutsuzluk ve umutsuzluk konusunda anlamlı farklılıklar bulunan, sonuçlarımızı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Taşdemir (2018) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin matematik umutsuzluğunun öğrencilerin matematik başarı seviyesine göre anlamlı olarak farklılaştığını saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre matematik başarısı düşük olan öğrencilerin matematik umutsuzluğunun diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Yenilmez (2010), Yorgancı vd. (2014), Güneş ve Taştan-Akdağ (2017) da çalışmalarında bu araştırma ile paralel olarak ders notu arttıkça umutsuzluk düzeyinin azaldığını saptamıştır.

Matematik umutsuzluk düzeyinin matematik kaygısı ve özerk karar verilmişliği daha yüksek olan düzenleme türleri içsel motivasyon ve özdeşleştirilmiş düzenleme ile negatif ve orta düzeyde ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca matematik umutsuzluğunun özerk karar verilmişliği daha düşük olan düzenleme türleri dışsal düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme ile negatif ve düşük düzeyde ilişkisi bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme esnasında dikkat dağınıklığı, olumsuz tutum, sınav kaygısı gibi duyuşsal nitelik taşıyan problemlerle karşılaştığında duyuşsal durumlarına göre öğrenmeleri zorlaşır ve hatta öğrenme gerçekleşmeyebilmektedir (Özer, 2002). Literatürde umutsuzluk ve kaygı düzeyleri ile ilgili araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Hackett, 1985; Meece, 1981; Tüfekçiyaşar, 2014). Tüfekçiyaşar (2014) çalışmasında lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Umutsuzluk ölçeğinden alınan puan yükseldikçe sürekli kaygı ölçeğinden alınan puan da yükseliş göstermektedir. Aras (2011) çalışmasında umutsuzluk düzeyinin geleceğe ilişkin duygular ve beklentiler, motivasyon kaybı ve umut alt boyutlarına göre yapılan incelemelerde öğrencilerin en yüksek düzeyde umut alt boyutunda, en düşük düzeyde de gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler alt boyutunda dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon kaybı alt boyutunun orta düzeyde dağılım gösterdiği görülmüştür. Durmaz (2012), matematik kaygısı ile dışsal düzenleme

arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çalışmada motivasyonel düzenlemelerin özerk karar verilmişlik düzeyi arttıkça ilişki yönünün negatife döndüğü görülmektedir. Böylece durum sonuç beklentileri teorisinin matematik dersi özelinde de doğrulandığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve okul türü değişkeninin öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluğunda etkisi olmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin olumlu beklentilerinin daha yüksek olmasının yanı sıra sınıf düzeyleri incelendiğinde 10. sınıfların umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu kanıtlayacak düzeyde farklılıklar görülmüştür. Ayrıca matematik başarısı düşük olan öğrencilerin daha umutsuz olduğu görülmüştür. Matematik umutsuzluk düzeyinin matematik kaygısı, içsel motivasyon ve özdeşleştirilmiş düzenleme ile negatif yönlü ve orta; dışsal düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme ile negatif yönlü ve düşük ilişkisi olduğu görülmüştür. Matematik umutsuzluğu öğrenilmiş çaresizlik ile bağdaşık bir yapıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre matematik başarısı ve dışsal düzenleme ile matematik umutsuzluğunun anlamlı bir ilişki içerisinde olması bu yapıyı doğrular niteliktedir. Benzer şekilde matematik kaygısı da kaynağını içsel faktörlerden alan bir kavramdır. Matematik kaygısı ve matematik umutsuzluğu arasında saptanan negatif ilişki de matematik umutsuzluğunun dışsal faktörler ile ilişki içerisinde olduğunu doğrular niteliktedir.

Araştırma sonuçları ışığında öğrencilerin matematik dersine özgü umutsuzluk düzeyleri ile ilgili şu öneriler sunulabilir:

Ortaöğretim matematik öğretmenlerine yönelik öneriler:

1. Çalışmada öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin matematik başarı gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin matematik başarısını arttırarak motivasyonel inançlarını yükseltecek başarı hazzını yaşayabilecekleri çalışmalar (Basamaklı Öğretim Modeli) yapılabilir.
2. Onuncu sınıftaki öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluklarını azaltabilmek adına bireyselleştirilmiş öğretim programı daha yoğun kullanılarak küçük adımlarla öğrencilerin başarı hissini yaşamaları sağlanabilir.
3. Öğrenciler için okul sonrasında matematik ile ilgili etkinlikler düzenlenerek onların bu etkinliklere katılımı sağlanarak matematiğe yönelik olumlu yaşantılar arttırılabilir.
4. Yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına (Proje Tabanlı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme, Web Tabanlı Öğrenme, Tersyüz Öğrenme vb.) daha çok ağırlık verilerek matematik dersine yönelik olumlu yaşantılar arttırılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışma Aydın ili Köşk ilçesinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Benzer bir çalışma, farklı evren ve örneklem üzerinde ve başka değişkenlerle genişletilerek yapılabilir.
2. Bu çalışma ile lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine özgü orta düzeyde umutsuzluk yaşadıkları belirlenmiş ve bunu etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu duruma etki eden diğer faktörler (problem çözme becerileri, üstbilgi, öğrenme stratejileri vb.) de araştırılabilir.
3. Bu çalışma ile öğrencilerin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler incelenmiştir. Benzer çalışma diğer temel dersler (fizik, kimya, biyoloji vb.) için de yapılabilir.

Kaynaklar

- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., Cornette, M., Akhavan, S. & Chiara, A. (1998). Suicidality and cognitive vulnerability to depression among college students: a prospective study. *Journal of Adolescence*, 21(4), 473-487.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, O. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, I. & Alpay, D. D. (2015). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 15-24.
- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (3. b.). İstanbul: Alfa.
- Aras, A. (2011). Müzik bölümü lisans öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi: Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Örneği. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 509-524.
- Aslan, C. (2013). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *The Journal of Academi Social Science Studies*, 6(7), 121-132.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.

- Bolles, R. C. (1972). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review*, 79(5), 394–409.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 91-101.
- Çetin, B., Bars, M. & Bars, E. (2015). Matematik umutsuzluk ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 163-172.
- Duman, S., Taşgın, Ö. & Özdağ, S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(3), 27-32.
- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin (10. sınıf) temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmışlık düzeyleri, motivasyon ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, E., Küçükkaragöz, H., Deniz, H. & Karataş, E. (2010). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1534-1542.
- Fennema, E. & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scales: instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6(31), 324-326.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – A “Hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *Eur J Psychol Educ*(22), 497.
- Güneş, T. & Taştan-Akdağ, F. (2017). Lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 499-507.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemleri* (33. b.). Ankara: Nobel.
- Kutluca, T. & Baki, A. (2009). 10. sınıf matematik dersinde zorlanılan konular hakkında öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 609–624.

- Ma, X. (1999). A meta analysis of the relationship between anxiety towards mathematics and achievement in mathematics. *Journal For Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540.
- Meece, J. (1981). *Individual differences in the affective reactions of middle and high school students to mathematics: A social cognitive perspective*. (PhD Thesis). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8125167)
- Oğuztürk, Ö., Akça, F. & Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*(14), 85-93.
- Özer, B. (2002, Mayıs). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu* içinde (s. 29-31). İstanbul.
- Özmen, D., DüNDAR, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. & Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*(9), 8-15.
- Reyes, L. H. (1984). Affective variables in mathematics education. *The Elementary School Journal*(84), 558-581.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sıcak, A. & Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 548-560.
- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 271-286.
- Şanlı-Kula, K. & Saraç, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-16.
- Şengül, S. & Güner, P. (2012, Haziran). *İlköğretim matematik öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, C. (2018). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 195-206.

- Tekin, M. & Filiz, K. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk ve boyun eğici davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-37.
- Tüfekçiyasar, T. (2014). *Lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinde kaygı, umutsuzluk ve benlik imgesi düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tümkaya, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-457.
- Ulusoy, Y. & Duy, B. (2013). Effectiveness of a psycho-education program on learned helplessness and irrational beliefs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*(13), 1440-1446.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(38), 307-317.
- Yenilmez, K. & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yiğiter, K. & Kuru, M. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(27), 2146-9199.
- Yorgancı, S., Kolçak, M., Terzioğlu, Ö., Kartal, Z. & Bilici, N. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 2(1), 1-16.

Extended Summary

Maths; it is the common name of sciences such as arithmetic, algebra, and geometry that examine the properties of quantities on the basis of numbers and measures (Altun, 2005). Many studies have been conducted investigating variables such as teaching materials related to mathematics education, effective teaching methods and techniques, and teacher and program features. Every individual who starts school shows different interests and attitudes towards mathematics lesson. However, this interest and attitude decrease over the years regardless of its original level (Yenilmez and Özbey, 2006). People need to set their own goals, be motivated to meet the needs of society, and believe that they can achieve. The success and productivity of an individual is the first step in having positive thoughts. In addition, the positive thoughts of the individual will increase the motivation on the way to success and cause him/her to make healthier decisions on the ways to reach the goal. While positive thoughts contribute positively to student success, productivity, and creativity, negative thoughts such as hopelessness and anxiety negatively affect achievement and creativity (Şengül and Güner, 2012). In other words, the high level of hopelessness of students towards a course results in

their failure in that course (Güneş and Taştan-Akdağ, 2017; Ma, 1998; Reyes, 1984). In international exams such as the International Mathematics and Science Trends Survey (TIMSS) and the International Student Assessment Program (PISA), the affective characteristics of the students are measured as well as their academic success. Mathematics Hopelessness is the prediction that the future plans will result in failure based on the learner's current situation in the mathematics lesson (Çetin et al., 2015). Looking at the existing literature on hopelessness and mathematics hopelessness, the variables whose relationship with hopelessness are examined can be listed as follows; anxiety (Özmen et al., 2008), motivational beliefs (Aras, 2011; Taner, 2008), and academic achievement (Güneş and Taştan-Akdağ, 2017; Taşdemir, 2018; Yenilmez, 2010; Yorgancı et al., 2014).

This study was conducted to examine whether there is a difference in secondary school students' math despair according to gender, grade level, school type, and mathematics achievement; and the relationship between mathematics anxiety and motivational beliefs towards mathematics; and mathematics hopelessness. The research is expected to shed light on the causes, solution, and prevention of the mathematical hopelessness problem, including the relevant variables.

The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. After obtaining the necessary permissions for the research and the ethics committee approval, the schools in the universe where the pilot application and the main application will be carried out were determined. The pilot application was carried out with 176 students from 2 high schools in Efeler district. The population of the research consists of students studying in high schools in Köşk district of Aydın province. Since it is possible to reach the entire population, there was no need for sampling. The study was conducted with the participation of 555 students, of which 274 (49,4%) were girls and 281 (50,6%) were boys. Personal Information Form, Mathematics Hopelessness Scale, Mathematics Anxiety Scale, and Academic Self-Regulation Scale were used as data collection tools. The validity and reliability analyses of the data collection tools used in the study were examined with pilot application data. It has been observed that all three measurement tools are valid and reliable for secondary school students. Confirmatory factor analysis of the measurement tools was done with Lisrell 8.80 program. The quantitative data obtained were analyzed with SPSS 20.0 package program. During the analysis, skewness and kurtosis were examined for normal distribution. Independent Samples t-Test, One-Way Variance Analysis (ANOVA), Welch-F Test, Kruskal-Wallis Test, Pearson Correlation Analysis, and Multiple Linear Regression Analysis were used.

As a result of the research, it was observed that the secondary school students' hopelessness levels of mathematics were at a medium level. When the sub-dimensions of the scale are examined, the corresponding level for the Pessimism and Unhappiness for the Future sub-dimension is 2.10, and

the corresponding level for the Positive Expectations for the Future sub-dimension is 3.73. It was observed that school type did not affect students' hopelessness towards mathematics lesson.

When the change in the level of hopelessness in mathematics by gender was examined in the study, no statistically significant difference was found between male and female students. The average scores of male and female students are very close to each other. While the scores for the Pessimism and Unhappiness for the Future sub-dimension of the scale did not differ according to gender, a significant difference was found in favor of male students in the Positive Expectations for the Future sub-dimension. When the change in mathematics hopelessness according to grade level was examined in the study, a statistically significant difference was found between the 9th and 10th grades in the Hopelessness Total Score, the Positive Expectations for the Future sub-dimension, and the Pessimism and Unhappiness for the Future sub-dimension. When this difference was examined, it was seen that 10th-grade students had higher despair towards mathematics. Kutluca and Baki (2009) found that students could not learn 10th-grade mathematics subjects adequately and that students coming to university had difficulties in the acquisitions in the 10th-grade mathematics course. This situation can be shown as a reason for the increase in hopelessness towards Mathematics lesson significantly, especially in the 10th-grade.

When the change in mathematics hopelessness according to mathematics grade averages is examined, it can be said that students with low mathematics achievement are more desperate and that students with high mathematics achievement have firmer beliefs that they will be successful in mathematics in the future.

It was observed that math despair was in a moderate and negative relationship with math anxiety, intrinsic motivation, and identified regulation. It has also been found to be in a positive and low relationship with external regulation and reflected regulation. In other words, a negative and moderate relationship was found between the types of regulation where autonomous decision making is high and mathematics hopelessness. It has been observed that there is a positive and low correlation with regulation types with less autonomous decision making. Mathematical hopelessness is a structure compatible with learned helplessness. According to the results of the study, the significant relationship between mathematics achievement and external regulation and mathematics hopelessness confirms this structure. Similarly, math anxiety is a concept that takes its source from internal factors. The negative relationship between math anxiety and math hopelessness confirms that math despair is in a relationship with extrinsic factors.

Considering the results of the research, various suggestions were made to secondary school mathematics teachers and researchers about the hopelessness levels of the students towards the mathematics lesson.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada, yazarlar araştırmanın her aşamasına eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniğersitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 09.07.2020 tarihli ve 36155 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Tecrübe Edilen ve İdealde Okulda Eğitim: Sınıf Öğretmenlerinin Metaforik Algıları*

Experienced and Ideal Education at School: Metaphoric Perceptions of Primary School Teachers

Hasan Uştu, Esra Yüceer, Tezcan Canik

Yazar Bilgileri

Hasan Uştu 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
hasanuctu33@gmail.com

Esra Yüceer 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
e.esra.e@gmail.com

Tezcan Canik 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
caniktezcan@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin “tecrübe ettikleri” ve “idealde” okulda eğitim olgusuna yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma Osmaniye Merkez ilçesindeki 10 ilkokulda görev yapan 174 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin tecrübe edilen ve idealde okulda eğitime yönelik görüşlerini zihinsel algılar olan metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak amacıyla veriler, iki açık uçlu ifadeyi (“Bana göre okulda tecrübe ettiğim eğitim... gibidir/-e benzer. Çünkü...” ve “Bana göre okulda eğitim... gibi olmalıdır/-e benzer. Çünkü...”) içeren bir form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okulda tecrübe ettikleri eğitimi sekiz ana kategori ve 24 (metafor) alt kategoride, ideallerindeki okulda eğitimi de yine sekiz ana kategori ve 35 (metafor) alt kategoride kavramsallaştırdıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu ana kategori ve alt kategoriler (metaforlar) öğretmenlerin tecrübe ettikleri ve idealde okulda eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlı olan bu araştırma bulguları, diğer kademe ve branşlarda çalışan öğretmenlerin ve ayrıca okulla ilgili diğer paydaşların görüşleriyle desteklenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Nitel Araştırma
Metafor
Tecrübe Edilen Eğitim
İdealde Eğitim
Sınıf Öğretmeni
Algı

Keywords
Qualitative Research
Metaphor
Experienced Education
Ideal Education
Primary School Teachers
Perception

Makale Geçmişi
Geliş: 27.02.2021
Düzeltilme: 23.08.2021
Kabul: 02.09.2021

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal opinions of Turkish primary school teachers' about "education experienced at schools" and "ideal education at schools". The research was carried out with 174 primary school teachers working in 10 primary schools in Osmaniye Merkez district. In order to reveal the teachers' views on experienced and ideal education at school through metaphors, which are mental perceptions, the data was collected through a form included two open-ended statements (“For me, the education I experience at school is like/similar to... Because...” and “For me, education at school should be like/similar to ... Because...”). As a result of the research, it was determined that the teachers conceptualized the education they experienced at school in eight main categories and 24 (metaphor) sub-categories, and the ideal education at school in eight main categories and 35 (metaphor) sub-categories. These main categories and sub-categories (metaphors) reveal teachers' views of their experienced and ideal education at schools. These research findings, which are limited to the opinions of primary school teachers, can be supported by the opinions of teachers working in other levels and branches, as well as other stakeholders related to the school.

* Bu çalışma 16-19 Eylül 2020 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde (IPCEDU) sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Uştu, H., Yüceer, E. & Canik, T. (2021). Okulda tecrübe edilen eğitim ve idealde okulda eğitim: Sınıf öğretmenlerinin metaforik algıları. *TEBD*, 19(2), 972-1011. <https://doi.org/10.37217/tebd.887655>

Giriş

Toplumsal bir varlık olarak insanın eğitimi ilk çağlardan beri süregelen bir problemdir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik yönde davranış değişimi meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Eğitimin bir süreç olması ve kasıtlı olarak gerçekleştirilmesi durumu, örgün bir eğitim kurumu olarak okulları ön plana çıkarmaktadır. Eğitim sistemlerinin en önemli aracı konumundaki okullar, toplumların ihtiyaç duyduğu özellikteki bireylerin yetiştirildiği yerlerden biridir. Hatta bugün eğitimden söz ederken daha çok örgün eğitim ve de okullar akla gelmektedir. Bu nedenle okulda eğitim ve okulda eğitimin nasıl olması gerektiği olgusu eğitimle ilgili tüm tarafların sürekli kafa yorduğu bir durumdur (Becker, 1991). Modern okullarının ortaya çıkışı 17. ve 18. yy'da Fransız devrimine kadar dayanmaktadır. Ulus devletlerin ortaya çıkması ile toplumda eğitime verilen değer artmış, toplumsal yapının korunması ve geliştirilmesi amacıyla dönük olarak okullar kasıtlı kültürlenme araçları olarak işlev görmüşlerdir. Diğer taraftan ise Jean-Jacques Rousseau, Ivan Illich gibi filozoflar okulların bireyin doğasına uygun olmayan yerler olduğunu belirterek, bireylerin aslında gerçek yaşam becerilerini okul dışında öğrendiğini ve hatta daha da ileri giderek okulun bu becerileri körelttiğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle de okulun ve dolayısıyla okulda eğitimin kaldırılmasını savunmuşlardır. Yirmi birinci yüzyıla kadar geçen süreçte ise sosyal, ekonomik ve teknolojik alandaki baş döndürücü değişimler, insanların dolayısıyla toplumun gereksinimlerini çeşitlendirmiştir. Okul ve okulda verilen eğitim de çağın gereksinimlerine uygun bireyleri yetiştirebilmek amacıyla bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Kısacası okul her çağda devletlerin ve toplumların (öğrenci, veli, iş dünyası vb.) beklentilerini karşılamak zorunda kaldığı söylenebilir.

Okul ile toplum arasındaki ilişkiyi ve okulların işlevini açıklayan; işlevselci, çatışmacı, yorumcu ve radikal yaklaşımlar da alanyazında yer almaktadır. Bu yaklaşımlarda okulun temelde "toplumsallaştırma" ve "seçme" şeklinde iki işlevine değinilmektedir. Toplumsallaştırma, bireylerin gelecekte toplumdaki rolü için gerekli bilgi, beceri ve tutumların yani uyumun okulda geliştirilmesidir. Okulun ikinci işlevi ise öğrencileri farklı meslek alanlarına hazırlamaktır. Bununla birlikte okulda mevcut durumu koruma, tutarlılık ve süreklilik bakımından ise değişim tartışmalı bir konudur. Bir diğer tartışma ise okulda eğitimin odağında bireyin mi yoksa toplumun mu olması gerektiğidir (Onur, 1994). Tüm bu tartışmaların gölgesinde okulda eğitim öğretim faaliyetleri devam etmektedir.

Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin temel unsuru öğretmendir. Öğretmenlik, belirli bir alanda, okullarda öğrenmeye rehberlik eden profesyonel bir meslektir. İlkokul kademesinde sınıf öğretmenleri bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinden sorumlu bireylerdir. Bu bakımdan eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren bireyler olarak öğretmenlerin okulda eğitime yönelik görüşleri önemlidir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alanyazında “okul” ve “eğitim” kavramına yönelik metaforik algılarına ilişkin çalışmalar (Akbaba-Altun ve Apaydın, 2013; Cerit, 2006; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2008) yer almakla birlikte “okulda eğitim” olgusuna yönelik ise herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Fakat “okul” ve “eğitim” kavramları ayrı ayrı düşünüldüğünde ikisinin de tanımı ve kapsamı birbirinden çok farklıdır. “Eğitim” kavramı “okul” da dâhil birçok kavramı kapsamakla birlikte, “okul” örgün eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü en önemli yerlerden biridir. İki kavram okulda bir araya gelerek “okulda eğitim” olgusunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla burada karşımıza çıkan kavram “okul” ve “eğitim” kavramlarından başlı başına farklı bir olgudur. Bu nedenle, araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin okulda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini nasıl algılamakta oldukları ve hayal ettikleri, ideallerinde olan okulda eğitime yönelik görüşlerinin nasıl olduğu metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çünkü öğretmenler mesleki deneyimleri sayesinde okullardaki mevcut eğitimin nasıl olduğu ve ayrıca nasıl olması gerektiği konusunda bir fikir sahibidirler.

Metafor ifadesi bir olay, olgu ve kavramın başka bir olay olgu ve kavrama benzetilerek anlatılması demektir. Bu durumda metafor bireyin bildiği/kavradığı bir şeyi zihninde başka bir şey olarak canlandırmasını sağlar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2014). Metafor kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde de “mecaz” olarak tanımlandığı görülmektedir. Fakat Saban’ın (2008) Demir’den (2005, s. 13) aktardığına göre bu tanımlama aslında metaforun özünü yansıtmamaktadır. Çünkü Grekçe kökenli kelimenin meta (öte) ve pherein (taşımak, yüklenmek) kelimelerinden oluşmakta ve bir yerden başka bir yere götürme anlamına gelmektedir. Bu durumda yine de metaforlar bize olguya ilişkin tamamen bir bilgi vermese de onun belirgin özelliklerini bize tasvir ederek olguyu anlamamızı sağlayabilir. Örneğin bilinmeyen bir kuşu tarif ederken ‘bir güvercine benzer’ dediğimiz zaman karşı taraftaki kişinin kafasında o kuşun tamamen olmasa da kabaca bir imajını oluşturmasına yardımcı oluruz. Shuell’in de ifade ettiği üzere eğer bir görsel bin kelimeye bedelse, bir metafor da bin resme bedeldir. Çünkü bir resim durağan bir imge iken, metafor zihnimize bize bir model sunmaktadır (aktaran Saban vd., 2014). Bu nedenle öğretmenlerin okulda eğitime yönelik görüşlerini bir metafor yoluyla ifade etmelerini istemek onların algılarını tasvir etmede ve görüşlerini ortaya koymada kullanılabilir bir yöntemdir. Metaforlara ilişkin öncü kabul edilebilecek ilk çalışma, Lakoff ve Johnson (1980) tarafından gerçekleştirilmiş ve “bilişsel metafor kuramı” ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre metaforlar, insanların dünya ve gerçeklik üzerine olan düşüncelerini biçimlendiren zihinsel yapılar olarak ifade edilmektedir. Metaforların eğitim araştırmalarında yaygınlıkla kullanılan bir yöntem olduğu alanyazından anlaşılmaktadır. Alanyazında öğretmen adayları, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileriyle metafor çalışmaları yer almaktadır (Akbaba-Altun ve Apaydın, 2013;

Becker, 1991; Cerit, 2006; Gültekin, 2013; Jensen, 2006; Özücü, 2014; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban vd., 2014; Şimşek, 1997; Zheng ve Song, 2010).

Okul ve eğitim kavramlarıyla ilgili yine Grady, Fisher ve Fraser (1996) tecrübe edilen ve ideal eğitime yönelik ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Özdemir ve Orhan (2019), Özücü (2014), Özdemir ve Erol (2015), Naıçacı ve Bektaş (2012), Özdemir ve Akkaya (2013), Saban (2008) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci gibi farklı grupların okula ilişkin algılarını metaforlar vasıtasıyla ortaya koymaya çalışmışlardır. Bununla birlikte Grady vd. (1996), Erginer (2011), Akbaba-Altun ve Apaydın (2013) ve Özücü (2014) Türk eğitim sistemi ve idealde eğitime yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bahsi geçen araştırma sonuçlarına bakıldığında okul ve eğitime yönelik hem olumlu hem de olumsuz yönde bir algının var olduğu, olumsuz algıların daha ağır bastığı görülmektedir. Bulgulara göre mevcut okul ve eğitimin idealdekini karşılamadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaların katılımcılarının okulu olumlu yönde; bilgi yuvası ve aydınlanma yeri (örn.: kitap), kültürlenme ve şekillendirme yeri (kuyumcu atölyesi), vazgeçilmeyen (su), yol gösterici (keşif), mutluluk veren (lunapark), güven veren (aile), hayatın kendisi olan ve yaşama hazırlayan (hayat) bir yer olarak algıladığı ve idealde bu şekilde olması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Olumsuz yönde ise bu çalışmalarda genel olarak okul, sınırlayıcı (seri üretim), baskıcı ve engelleyici (işkencehane), gözetim ve denetim merkezi (zihinsel dar bir ceket), yarış ve rekabet ortamı (at yarışı), anlamsız ve amaçsız bir yer (boş kutu) olarak algılandığı görülmektedir. Akbaba-Altun ve Apaydın (2013), Erginer (2011) ve Özücü (2014) ise eğitim ve Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri metaforlar vasıtasıyla ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalarında yine okul gibi katılımcıların eğitimi de olumlu ve olumsuz yönde metaforlarla açıkladıklarını belirlemişlerdir. Yukarıda değinilen çalışmalar incelendiğinde Akbaba-Altun ve Apaydın (2013) ve Saban'ın (2008) çalışmaları özellikle öğretmenlerin "okul" ve "eğitim" kavramlarına ilişkin görüşlerini metaforlar vasıtasıyla ortaya çıkarmaya yönelik olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin tecrübe ettikleri ve ideallerindeki okulda eğitim kavramını nasıl algılayıp tanımladıklarına ilişkin bir çalışma alanyazında henüz yer almamaktadır. Bu çalışma kapsamında da öğretmenlerin tecrübe ettikleri ve ideallerindeki okulda eğitimin ortaya çıkarılması amaçlanarak sonuçların alanyazınla bütünleştirilmesi sağlanmış olacaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada iki temel soruya cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin "okulda tecrübe ettikleri eğitimi" yansıtan metaforik imgeler ve onların ortak özellikleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin "ideallerindeki okulda eğitimi" yansıtan metaforik imgeler ve onların ortak özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin okulda eğitimi nasıl tecrübe ettiklerini ve ideallerinde okulda eğitim nasıl olduğunu, metaforlar vasıtasıyla yansıtmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu desende, araştırma katılımcılarının yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde durulur. Nitel araştırma deseni tüm disiplinlerde ve eğitimde yaygın kullanılan bir türdür (Merriam, 2013). Öğretmenlerin okulda mevcut eğitim ve idealde okulda eğitime yükledikleri çeşitli anlamları/bakış açılarının bütüncül ve geniş bir perspektifte belirlenmesi hedeflendiğinden bu desen tercih edilmiştir. Bireylerin olgu ve olaylara ilişkin deneyimlerini anlatmada metaforlar da nitel veri toplama araçları olarak kullanılabilir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitimin baş aktörü konumundaki öğretmenlerin, okulda eğitim ve idealde okulda eğitime yönelik bakış açılarını ortaya koymada metaforların kullanılması ve görüşlerinin bu yolla alınması uygun ve güçlü bir araç olduğu düşünülmüştür.

Araştırma Grubu

Araştırmada problem durumuna ilişkin eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde baş aktör olarak, deneyimi en iyi ifade edebilecek, problem durumuyla doğrudan ilişkili öğretmenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırma bu sebeple Osmaniye Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı farklı özelliklere sahip 10 ilkokulda çalışan 88 kadın 86 erkek toplam 174 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ilkokullarda çalışan tüm öğretmenlerin okulda tecrübe edilen eğitim ve idealde okulda eğitim olgusuna yönelik bir algısı ve deneyimi olabileceğinden; öğretmenler arasından farklı görüşlere ve özelliklere sahip olanlara ulaşmak istenilmiştir. Bu nedenle cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu bakımından farklı özelliklere sahip öğretmenler seçilerek örnekleme dâhil edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci profili, fiziksel imkân bakımından farklı özelliklere sahip okullar tercih edilmiştir. Farklı demografi özelliklere sahip öğretmenler bu okullarda farklı deneyimler yaşayabileceğinden bu teknik ile yukarıdaki sayılan özellikler bakımından maksimum çeşitlilikte onlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylelikle olguyla ilgili çok geniş bir yelpazede öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmaya fırsatı yakalanarak okulda eğitim olgusunu çok bütüncül bir perspektiften görme imkânı sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Kadın	88	50.57
Erkek	86	49.42
<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Lisans	141	81.03
Lisansüstü	33	18.90

<i>Hizmet Yılı</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
0-10	33	18.90
11-20	83	47.70
21-30	44	25.20
31 ve Üstü	14	8.04
Toplam	174	100

Çalışmanın başında öğretmenlere araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük esasına göre olduğu hatırlatılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan verilerle ilgili Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Komisyonunun 2021/3/2 sayılı onayı alınmış ve bilimsel yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Katılımcılara MEB'den gerekli izinlerin alındığı ve görüşlerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, başka bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacağından görüşlerini özgürce paylaşabilecekleri söylenmiştir. Ayrıca araştırmacılar başlangıçta okulda eğitime yönelik kendi görüşlerini bir yere not etmiştir. Böylelikle araştırma süreci boyunca bunun farkında olarak kendi görüşlerinin yerine sadece katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin yansıtılması sağlanmıştır. Öğretmenler metafor üretmeleri esnasında herhangi bir telkinde bulunulmayarak yansız bir şekilde kendi fikirlerini yansıtmaları için desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenin demografik bilgilerini de içeren bir form hazırlanmıştır. Form uygulanmadan önce dilbilim uzmanı bir de ölçme değerlendirme uzmanının formla ilgili görüşü alınmıştır. Daha sonra okullarda öğretmenlere tek tek ulaşılarak formlar verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılarak daha sonra formların toplanacağı söylenmiştir. Her katılımcı öğretmen bu form vasıtasıyla, gönüllülük esasına göre görüşlerini ifade etme fırsatı elde etmiştir. Öğretmenlerden “okulda tecrübe ettikleri eğitime” ilişkin görüşlerini; “Bana göre okulda eğitim... gibidir, çünkü...” ve “ideallerindeki okulda eğitime” ilişkin görüşlerini de “Bana göre okulda eğitim... gibidir/gibi olmalıdır, çünkü...” ifadelerini kullanmaları istenmiştir. Her bir kategori için sadece tek bir metafor (ya da imge) üzerinde odaklanıp yoğunlaşarak görüşlerini yazmaları istenmiştir. İfadelerde yer alan “gibi” kelimesi genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasında bağı daha net bir şekilde kurmak amacıyla kullanılmıştır. “Çünkü” kelimesi de öğretmenlerin kendi ürettikleri metaforlara gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları için kullanılmıştır. Öğretmenlerin el yazılarıyla tamamladıkları formlar temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretmenler bu süreç sonunda okulda eğitim olgusuyla ilgili toplam 129 adet metafor üretmişlerdir. Tecrübe edilen eğitime yönelik 63, ideallerindeki eğitime yönelik ise 67 metafor kullanarak görüşlerini açıklamışlardır. Bu metaforlar alfabetik sıraya göre Tablo 2’de görülmektedir. İkinci aşamada ise birinci aşamada oluşturulan metafor listesi öğretmenlere ulaşılarak tekrar dağıtılmıştır. Öğretmenlerden bu sefer de listede yer alan metaforlardan bir tane “tecrübe ettikleri” bir

tane de “ideallerindeki” okulda eğitimi yansıtan iki adet metafor seçmeleri ve bu seçimlerini gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlere ayrıca diledikleri takdirde listede yer almayan yeni metaforlar üretip kullanarak görüşlerini açıklayabilecekleri de söylenmiştir. Bu aşamada listede yer alan 129 metafordan 59 tanesi seçilip açıklanırken 70 adet metafor ise öğretmenler tarafından tercih edilmemiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından yeni bir metafor da üretilmemiştir. Toplam 59 metafordan 24 tanesi tecrübe edilen (168 öğretmen) 35 tanesi de idealde (174 öğretmen) okulda eğitime yönelik görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 2. İlk Aşamada Elde Edilen Metaforların Alfabetik Listesi

Açık büfe	Çocuk bakıcılığı	İngiliz anahtarı	Ruhu doyuran ilaç
Adada tek başına yaşam savaşı vermek	Çocuk parkı	İyileşen bir hasta	Seç beğen al
Ağlamayan çocuğa meme vermek	Çürük karpuz	Kamp alanı	Seçmece karpuz
Aile ortamı	Dalından kopan yaprak	Karanlıkta mum yakmak	Seri üretim
Aldığımız nefes	Demokrasi	Kaynak suyu	Sevdiğim bir yemeği yemek
Anne	Deneme tahtası	Keşif	Sevmediğim bir yemeği yemek
Antikor	Dengeli bir terazi	Kır gezisi	Su
Arı kovunu	Deniz	Kile şekil vermek	Suya yazı yazmak
Askeri eğitim	Deniz suyu	Kitap	Şaftı bozuk araba
Aşure	Doğa	Kopyala yapıştır	Şerbet
At yarışı	Doğa yürüyüşü	Kökleri sağlam bir ağaç	Takım oyunu
Avucunda kuş tutmak	Dostlar alışverişte görsün	Köy enstitüleri	Tedavi etmek
Ayakları dengeli olmayan bir sacayağı	Dört mevsim	Kurallar kitabı	Tek beden elbise
Bahçıvanlık	Dünya	Kurmalı saat	Tek kanatlı bir kuş
Bakıcılık yapmak	Eski model telefonlar	Kutup yıldızı	Törpü
Bal peteği	Fabrika	Menü	Tencere
Balık tutmak	Evimiz	Maraton yarışı	Tiyatro
Balık vermek	Ezber	Medrese eğitimi	Trafikte yol almak
Bambu yetiştirmek	Fabrika işçisi	Misafir tanrısının misafir ağırlaması	Uçan balık yüzen kuş
Bindiğin dalı kesmek	Felsefe	Mutfak	Ufuktan doğan güneş
Çiftçilik yapmak	Fidan yetiştirmek	Okyanus	Uzay çağı
Bir elin parmakları	Gerçek hayat	Olimpiyatlar	Varoluşçuluk
Bir kilim dokumak	Gizemli bir yolculuk	Orman	Yarış
Bitmeyen tablo	Gökkuşağı	Oyun hamuru	Yarış pisti
Bombardıman	Göle maya çalmak	Oyun oynamak	Yaz yağmuru
Borsa oynamak	Güneş	Özgür bir kuş	Yazboz tahtası
Boşa dönen araba lastiği	Hafta sonu kır gezisi	Patinaj yapan araba	Yeni doğan güneş
Bozuk plak	Halı dokumak	Pınar	Yolculuk
Bukalemun	Hapishane	Programlanmış makine	Yüz metre koşusu
Buz dağının görünen yüzü	Havanda su dövme	Puzzle	Yöresel ürünler
Büyük bir dünya	Hazır yemek	Rayında ilerleyen bir tren	
Çiçek yetiştirmek	Heykeltıraşlık	Resim yapmak	
Çobanlık yapmak	Hobi diyarı	Robot fabrikası	

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin toplanması sonucunda her metaforun konusu ve bağlamı göz önünde bulundurularak elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi öğretmenlerin

tecrübe ettikleri ve ideallerindeki okulda eğitime yönelik görüşlerden elde edilen verilerin kavramsal kategorilerini oluşturmak ve onlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla verilerin satır satır ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini içerir. Bu amaçla öğretmenlerin ürettikleri metaforik imgeler (a) metaforun konusu, (b) metaforun kaynağı ve (c) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından içerik analizine tabi tutulmuştur (Forceville, 2002; Saban vd., 2014).

Verileri Analiz Süreci:

Verilerin analizi sürecinde ilk olarak öğretmenler tarafından oluşturulan tüm metaforlar alfabetik olarak sıraya dizilmiş, frekansları belirlenip ait oldukları “tecrübe edilen” ve “idealdeki” okulda eğitim kategorilerine eklenmiştir. Daha sonra ise bir metaforik imgeyi en iyi temsil eden öğretmenin görüşü (alıntı) seçilip “metaforu açıklayan örnek imge” olarak seçilmiştir. Seçilen örnek imgelerin hepsi daha sonra “okulda eğitim” olgusunu açıklama bakımından sahip oldukları özelliklere göre iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu süreç sonunda ayrı ayrı kodlamalar bir araya getirilip toplam 59 adet kod (özellik) “okulda eğitim” olgusunu kavramsallaştırması için ayrıştırılarak (ortak özellikler bir araya getirilerek) ana ve alt kategoriler görüş birliği sağlanarak oluşturulmuştur. Mesela, bir öğretmenin “Okulda tecrübe ettiğim eğitim ağlamayan çocuğa meme vermek gibidir. Çünkü çocukların çoğu okula gelme ve okulda bir şeyler öğrenme konusunda çok isteksiz. Çocuğun isteği olmadan zorla bir şeyler öğretmemiz isteniyor. Veliler ve bizim sürekli itip kakmamızla bir şeyler öğreniyorlar.” şeklindeki görüşü “okulda öğrencinin ilgi ve istekliliğine bakılmaz” şeklinde kodlanarak “gönülsüz/aktif katılımsız bir olgu olarak okulda eğitim” kategorisinin oluşturulmasında kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların inanılabilirliğini arttırmak amacıyla oluşturulan kodlar ve kavramsal kategorilere yönelik araştırmacılar tarafından yapılan yorumlar katılımcı öğretmenlerin görüşleri de verilerek desteklenmiştir. Bununla birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen veri analizi süreci bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir de nitel veri analizi konusunda yetkin uzman tarafından belirli aralıklarla gözden geçirilerek dönütler verilmiştir. Süreç boyunca fikirlerin paylaşımı ve görüş birliğinin sağlanması için düzenli bir şekilde bir araya gelinmiştir. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmış ve araştırma sonucunda elde edilen kavramsal kategori ve üst temalarla ilgili birkaç öğretmenin görüşü sorulup dönüt alınarak onlara ortaya çıkan sonuçlar teyit ettirilmiştir.

Bulgular

Okulda Tecrübe Edilen Eğitim ile İlgili Metaforik İmgeler

Katılımcı öğretmenler okulda tecrübe ettikleri eğitimi 24 adet metafor ile açıklayarak görüşlerini yansıtmışlardır. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından sekiz ana kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; “tutarsız/değişken/sürdürülebilirliği olmayan bir olgu”,

“rekabetçi/toplumsal fırsat eşitsizliği üreten/sosyal sermaye aracı bir olgu”, “karmaşık ve kronik sorunları olan/bireyin ihtiyacına cevap vermeyen bir olgu”, “amaçsal olarak indirgenmiş bir olgu”, “yapay/sığ/gerçekte aynı olmayan bir olgu”, “tekdüze/kısıtlayıcı/belirli kalıpları olan/kapalı sistem bir olgu”, “gönülsüz/aktif katılımsız bir olgu” ve “emek çaba gerektirmeyen bir olgu” şeklindedir. Oluşan kategorilerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin okulda eğitime yönelik deneyimleri olumsuz yöndedir. Tablo 3 bu ana kategorileri, metaforları, frekans ve yüzde dağılımlarını sunmaktadır.

Tablo 3. Günümüzde Okulda Tecrübe Edilen Eğitime İlişkin Kategoriler ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kategorideki</i>		<i>Metaforlar</i>	<i>Frekans(f)</i>
	<i>- Katılımcı f (%)</i>	<i>- Metafor f (%)</i>		
1. Tutarsız, Değişken ve Sürdürülebilirliği Olmayan	-29 (17.20)		Deneme tahtası	15
	-2 (8.30)		Yazboz tahtası	14
2. Rekabetçi, Toplumsal Fırsat Eşitsizliği Üreten Bir Sosyal Sermaye Aracı			Maraton yarışı	14
	-44 (26.10)		At yarışı	12
	-5 (20.80)		Yüz metre koşusu	6
			Adada tek başına yaşam savaşı vermek	6
			Borsa oynamak	6
3. Karmaşık, Kronik Sorunları Olan ve Bireyin İhtiyacına Cevap Vermeyen			Patinaj yapan araba	8
	-22 (12.20)		Eski model telefonlar	6
	-5 (20.80)		Bozuk plak	3
			Karanlıkta mum yakmak	3
			Trafikte yol almak	2
4. Amaçsal Olarak İndirgenmiş	-8 (4.40)		Bakıcılık yapmak	8
	-1 (4.10)			
5. Yapay, Sığ, Gerçekte Aynı Olmayan	-17 (9.40)		Çürük karpuz	7
	-3 (12.50)		Suya yazı yazmak	7
			Tiyatro	3
6. Tekdüze, Kısıtlayıcı ve Belirli Kalıpları Olan Kapalı Bir Sistem	-28 (17.20)		Misafir tanrısının misafir ağırlaması	12
	-3 (12.50)		Tek beden elbise	10
			Seri üretim	6
7. Gönülsüz ve Aktif Katılımsız	-11 (6.50)		Ağlamayan çocuğa meme vermek	5
	-3 (12.50)		Sevilmeyen bir yemeği yemek	4
			Uçan balık yüzen kuş	2
8. Emek Çaba Gerektirmeyen	-9 (5.30)		Hazır yemek	5
	-2 (8.30)		Balık vermek	4
Toplam	-168 (100)		24 (100)	168
	-24 (100)			

Tutarsız/Değişken/Sürdürülebilirliği Olmayan Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 29 katılımcı ve iki adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Birinci Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
1. Tutarsız, Değişken ve Sürdürülebilirliği Olmayan	Her gelenin öncelikleri yok sayıp kendi yöntemini uygulamasıdır.	Deneme tahtası (15)
	Yapılan müdahalelerin sonuçları görülmeden hemen yenisiyle değiştirilir.	Yazboz tahtası (14)

1. Deneme Tahtası (Her gelenin önceki uygulamaları yok sayıp kendi yöntemini uygulamasıdır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda sürekli değiştirilen, tutarlılığı olmayan, sürekli yeni bir şeyler denenilen bir eğitimin var olduğunu ve bu durumun hem kendilerinde hem de öğrencilerinin kafasını karıştırdığını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Okulda tecrübe ettiğim eğitim, deneme tahtası gibi. Çünkü ben beş yıllık öğretmenim, göreve başladığımdan beri sürekli sistem, öğretim programı daha öncekiler ve altyapı gibi etkenler dikkate alınmadan değişiyor. Okulun, ben yaptım oldu anlayışıyla her gelenin öncekini yok sayıp kendi yöntemini denediği bir yer olduğunu hissediyorum.”

2. Yazboz Tahtası (Yapılan müdahalelerin sonuçları görülmeden hemen yenisiyle değiştirilir)

Bu metafor ile öğretmenler, yapılan yenilikler yerine oturmadan, sonuçlarına bakılmaksızın sistemin değiştirildiğini, okulda sürdürülebilir bir eğitimin imkânsız olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim yazboz tahtası gibi. Çünkü tam yeni sisteme alıştım derken bir bakıyorum bir yenisi geliyor. Bu baş döndürücü hızdan ben ve de öğrencilerim çok olumsuz etkileniyor. Artık dört yıl boyunca öğrencilerimi bir kez olsun standart bir sistemde mezun etmek istiyorum.”

Rekabetçi/Toplumsal Fırsat Eşitsizliği Üreten/Sosyal Sermaye Aracı Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 44 katılımcı ve beş adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. İkinci Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

Kategori Adı	Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)	Metaforlar (f)
2. Rekabetçi, Toplumsal Fırsat Eşitsizliği Üreten Bir Sosyal Sermaye Aracı	Tüm akranlar rakip olarak görülür ve onları geride bırakabilmek başarı ölçütü sayılır. Başarı dar ve kısıtlı bir tanıma indirgenir.	Maraton yarışı (14)
	Sadece sınavlarda dereceye girenleri, rakiplerini geride bırakabilenleri başarılı ve önemli görmektedir.	At yarışı (12)
	Başarı her kademede kısıtlı bir zaman zarfında ölçülür.	Yüz metre koşusu (6)
	Her birey için fırsat eşitliği sağlamaz. Çocuklara eşit şartlarda eğitim imkânı sağlamamaktadır.	Adada tek başına yaşam savaşı vermek (6)
	Veli ve okulun öğrencilere, kazanç getiri aracı olarak yatırım yapmasına sebep olmaktadır.	Borsa oynamak (6)

1. Maraton Yarışı (Tüm akranlar rakip olarak görülür ve onları geride bırakabilmek başarı ölçütü sayılır. Başarı dar ve kısıtlı bir tanıma indirgenir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulu herkesin birbirini rakip olarak görüp yarıştığını ve başarı için uzun soluklu, rekabetçi bir süreç yaşanan yer olarak belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim bir maraton yarışı gibi. Çünkü maraton yarışındaki gibi başarılı olman için sürekli çok uzun ve rekabetçi bir süreç var önünde. Başarılı olmak istiyorsan akranlarını geçmek zorundasın okulda. Geride kalırsan tozu yutmuşsun demek.”

2. *At Yarışı (Sadece sınavlarda dereceye girenleri rakiplerini geride bırakabilenleri başarılı ve önemli görmektedir)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda belirli bir kritere göre yapılan sınavlarda dereceye girenler ve rakibini geride bırakabilenlerin başarılı sayıldığını ve bu öğrencilere önem verildiğini, diğerlerini ise kimsenin umursamadığını ifade etmişleridir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim at yarışı gibi. Çünkü okullar ve okuldaki öğretmenler sene başından itibaren yarışta birinci gelebilecek safkan atı bulup yarışı kazanmaya çalıştıkları gibi başarılı olabilecek zeki öğrencileri belirleyip onları diğer sınıflarla ve okullarla yarıştırmak için hazırlıyorlar. Diğer vasat ve üstü öğrencilerde yarıştan kopup arada kaynayıp gidiyor.”

3. *Yüz Metre Koşusu (Başarı her kademede kısıtlı bir zaman zarfında ölçülür)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda yıllarca yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin kısa bir zaman dilimindeki bir sınavda, bir çırpıda değerlendirilerek başarı ya da başarısızlığın belirlendiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim yüz metre koşusu gibi. Çünkü tabiri caizse yıllardır başarılı olmak için antrenman yapıyorum öğrencilerimle ve sonra öğrencilerimin çoğu yüz metre koşusu gibi kısa süreli, telafisi olmayan bir sınava girip tel tel dökülüyorlar tabi olarak. Çünkü bunlar ilkokul çocuğu.”

4. *Adada Tek Başına Yaşam Savaşı Vermek (Her birey için fırsat eşitliği sağlamaz. Okulda çocuklara eşit şartlarda eğitim imkânı sağlanmamaktadır)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulların her öğrenciye eşit imkanlar sunmadığını, dezavantajlı öğrencilerin bu durumdan çok etkilendiğini ve bu nedenle de öğrenciler arasındaki uçurumu daha da derinleştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim adada tek başına yaşam savaşı vermek gibi. Çünkü ben okulda tüm öğrencilerime eşit bir şekilde davranmak için elimden geleni yaparım, her sınıfın da aslında bir öğretmeni var fakat iş öğretmenle bitmiyor. Öğretmenler olarak her ne kadar elimizden geleni yapsak da öğretmen dışındaki etkenler yüzünden öğrenciler eşit şartlarda eğitim alamıyor. Her okul ilkokul ama hepsinin şartları ve imkânı birbirinden tamamen çok farklı maalesef.”

5. *Borsa Oynamak (Veli ve okulun öğrencilere, kazanç getiri aracı olarak yatırım yapmasına sebep olmaktadır)*

Bu metafor ile öğretmenler, artık okulların ve velilerin öğrencileri sosyal statü ve tanınırlık bakımından bir kazanç, getiri aracı olarak gördüğünü ve bunun için çabaladığını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Artık okulda çocuklar da bir yatırım aracı gibi olmuş. Aynı borsadaki gibi sınavda başarılı olabilecek çocuklara odaklanılıyor. Veliler benim çocuğum iyi bir yer kazansın iyi para kazanan bir mesleği olsun diye iyi bir öğretmen, iyi bir okul vs. bulmakta adeta birbirleriyle yarışıyorlar. Öğretmenler ve okulda keza.”

Karmaşık ve Kronik Sorunları Olan/Bireyin İhtiyacına Cevap Vermeyen Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 22 katılımcı ve beş adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Üçüncü Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
3. Karmaşık, Kronik Sorunları Olan ve Bireyin İhtiyacına Cevap Vermeyen	Geçmişten günümüze süregelen kronik sorunlar taşımaktadır.	Patinaj yapan araba (8)
	Öğrencilerin bugünkü ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersizdir.	Eski model telefonlar (6)
	Eski, ihtiyaca cevap vermeyen aynı bilgiler sürekli tekrar edilmektedir.	Bozuk plak (3)
	Birçok etken tarafından olumsuz yönde etkilenmektedir.	Karanlıkta mum yakmak (3)
	Birçok sorundan beslenen karmaşık bir süreçtir.	Trafikte yol almak (2)

1. *Patinaj Yapan Araba (Geçmişten günümüze süregelen kronik sorunlar taşımaktadır. Yıllardır aynı şeyler tekrar edilmektedir)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda geçmişte yer alan benzer sorunların halen yaşandığını ve bir türlü bu sorunlara kalıcı bir çözüm bulunamadığını ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Okulda tecrübe ettiğim eğitim, bir patinaj yapan araba gibi. Çünkü göreve başladığımdan beri hatta öğrencilik hayatımdan beri öğrenci, öğretmen, veli, öğretim programı vs. kaynaklı birçok sorunun günümüzde bile halen devam ettiğini görüyorum. Etkili bir çözüm bulunamamış ki bu sorunlar halen devam ediyor.”

2. *Eski Model Telefonlar (Öğrencilerin bugünkü ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersizdir)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda yapılan eğitimin artık gerçekten hayatta işimize tam anlamıyla yaramadığını, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu şeyleri karşılamaktan uzak olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin:

“Okulda tecrübe ettiğim eğitim, eski model telefonlar gibi. Çünkü eski model telefonlar artık şimdi ihtiyacımızı karşılamıyor. Okulda eğitim adı altında yaptığım şeylerin de çoğu artık günümüzde öğrencinin ihtiyaç duyduğu şeyleri öğretmiyor ve bu konuda onların ihtiyacını karşılamadığını görüyorum. Bu çağda bir sürü öğrencinin kazanması gereken yeni beceriler var ama biz tamamen bunlarla uğraşmıyoruz okulda. Bizim programa müdahale şansımız da yok.”

3. *Bozuk Plak (Eski, ihtiyaca cevap vermeyen aynı bilgiler sürekli tekrar edilir)*

Bu metafor ile öğretmenler, öğrencilerin ihtiyacına cevap vermeyen bilgilerin okula gelen her nesle değiştirilmeden sürekli aktarıldığını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Benim için okulda eğitim bozuk plak gibi bir şeydir. Çünkü yıllardır hep aynı şeyleri tekrar ediyorum. Öğrencilere yeni şeyler, yeni bilgiler sunma imkânı çok kısıtlı. Ama bir taraftan her şey değişiyor, bilgi de değişiyor. Biz bir yerde, bir şeylere takıldık kaldık sürekli.”

4. Karanlıkta Mum Yakmak (Birçok etken tarafından olumsuz yönde etkilenmektedir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimi etkileyen birçok olumsuzluk ve etken varken yine de öğrencilerine bir şeyler öğretmek için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Benim için okulda eğitim karanlıkta mum yakmak gibi. Çünkü bilindiği gibi birçok sorun var okulda, benim yaptıklarım bu kadar sonunun içinde bir mum ışığı gibi ama yine de ben öğrencilerime bir şeyler öğretmek onları eğitmek için çabalamaya devam ediyorum.”

5. Trafikte Yol Almak (Birçok sorundan beslenen karmaşık bir süreçtir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin çok karmaşık bir süreç olduğunu çünkü okulda yer alan birçok sorunun bu karmaşıklığa sebep olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin:

“Benim için okulda eğitim trafikte yol almak gibi. Çünkü aynı trafikte arabamla giderken oradan bir araba çıkması, buradan bir araba çıkması gibi okulda eğitim de karmakarışık bir durum. Tam bir sorunu hallettim derken bir bakıyorum süreçte yeni sorunlar karşıma çıkıyor ve ben bunlarla da boğuşuyorum.”

Amaçsal Olarak İndirgenmiş Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriye toplamda sekiz katılımcı ve bir adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye oluşturan metafor ve onun ortak özelliği Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Dördüncü Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriye Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
4. Amaçsal Olarak İndirgenmiş	Öğrenciyi eğitmek yerine, ona göz kulak olmak ve veliye vakit kazandırmaktır.	Bakıcılık yapmak (8)

1. *Bakıcılık Yapmak (Öğrenciyi eğitmek yerine, beklenti ona göz kulak olmak ve veliye vakit kazandırmaktır)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin günümüzde yegâne amacının öğrenciyi eğitmek değil; bir kreş, bir bakım evi gibi görev yapıp onlara bakıcılık yaparak velilere vakit kazandırmak olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin:

“Benim için okulda eğitim bakıcılık yapmak gibi bir şey. Çünkü aile bizden çocuğuyla sanki öğretmen değil de bakıcısıymış gibi ilgilenmemizi, şikâyet etmememizi ve gerisine de karışmamamızı istiyor. Okula gelen öğrenciyi gün boyu oyalamamızı, işleri bitinceye kadar ona göz kulak olmamızı bekliyorlar. Çoğunun da öğrencisinin okulda ne yaptığı umurunda değil. Çocuk akşama kadar oyalandı mı? O zaman tamam.”

Yapay/Sığ/Gerçekte Aynı Olmayan Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriye toplamda 17 katılımcı ve üç adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Beşinci Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriye Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
5. Yapay, Sığ, Gerçekte Aynı Olmayan	Beklenenden ve görünenden çok farklıdır. Gerçek yaşama transfer edilemez. Her okulda kaliteli eğitim yapılıyor algısı yaratmaktadır.	Çürük karpuz (7) Suya yazı yazmak (7) Tiyatro (3)

1. Çürük Karpuz (Beklenenden ve görünenden çok farklıdır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin beklentiyi karşılamaktan çok uzak ve aslında görünenden çok farklı bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim çürük karpuz gibi. Çünkü bir defasında manavdan dış görünüşüne, çıkarttığı sese bakıp bir karpuz seçtim eve gelip kesince bir baktım ki çürümüş ve kokuşmuş. İşte okuldan beklenen eğitimle gerçekte olan da aynı karpuz gibi tamamen birbirinin tam zıddı ve çoğu zaman hayal kırıklığı.”

2. Suyu Yazı Yazmak (Okuldaki eğitim gerçek yaşama transfer edilememektedir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda verilen eğitimin gerçek yaşama transfer edilemediğini çünkü öğrencilerin bu bilgileri gerçek yaşamda kullanamadığını bu nedenle de kalıcı öğrenmenin sağlanmadığını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim suya yazı yazmak gibidir. Çünkü okulda öğrenci gerçek yaşamda işine yarayacak bilgiler yerine sınavlarda başarılı olması için eğitim alıyor. Öğrenci bu bilgileri geçici bir süreliğine ezberliyor ama sınavdan sonra unutup gidiyor. Bir işlerine yaramıyor çünkü.”

3. Tiyatro (Her okulda kaliteli eğitim yapıyor algısı yaratmaktır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulların ve çoğu öğretmenin sanki iyi bir eğitim veriyormuş gibi davrandığını ama gerçekte bunun hiç de öyle olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim tiyatro gibi. Çünkü gerçekte çok başarısız, problemlerli okullar olmasına rağmen her yerde herkes sanki çok iyi bir eğitim veriyormuş gibi lanse ederek reklamını yapmaya çalışıyor. Perdeyi bir indersen aslında gerçekte çok farklı şeyler oluyor. Çünkü gerçekte olanla kimse ilgilenmiyor. O nedenle de herkes bu tiyatro oyununu oynamaya devam ediyor.”

Tekdüze/Kısıtlayıcı/Belirli Kalıpları Olan/Kapalı Sistem Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriye toplamda 28 katılımcı üç adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Altıncı Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

Kategori Adı	Kodlar (Kategoriye Oluşturan Ortak Özellikler)	Metaforlar (f)
6. Tekdüze, Kısıtlayıcı ve Belirli Kalıpları Olan Kapalı Bir Sistem	Öğrencileri tek tip olarak şekillendirmek ister. Belirli kalıpların dışına çıkmayı kabul etmez.	Misafir tanrısının misafir ağırlaması (12)
	Yeni fikirlere ve girişimlere açık değildir. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz ardı eder.	Tek beden elbise (10)
	Öğrenilenler içselleştirilmez.	Seri üretim (6)

1. Misafir Tanrısının Misafir Ağırlaması (Öğrencileri tek tip olarak şekillendirmek ister. Belirli kalıpların dışına çıkmayı kabul etmez)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin standart bir şekilde belirli kalıpların dışına çıkmayıp öğrencileri tek tip olarak yetiştirmeye çalıştığını, bu bağlamda okulda öğrencileri sınırlandırıp kısıtladığını ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim misafir tanrısının misafir ağırlaması gibi. Misafir tanrısı evine gelen misafirlere çok iyi davranır, onları ağırlamış. Sonra da akşam yatağa yatırır. Eğer misafir

yataktan uzunsa uzun kısmını keser, eğer kısaysa da uzatmış. Biz de aynı şekilde okulda öğrencilerin bildiğimiz ve belirlediğimiz kriterlerin dışına çıkmalarına izin vermeyerek onların sıvırlen farklı yönlerini törpüleyerek kafamızdakine göre şekillendirmeye çalışıyoruz.”

2. Tek Beden Elbise (Yeni fikirleri ve girişimlere açık değildir. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz ardı eder)

Bu metafor ile öğretmenler, okullarda tüm öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneğine bakılmaksızın tek tip öğrenme ortamlarında eğitimin gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim tek beden elbise gibi. Herkesi aynı beden elbiseye sokmaya çalışmak gibi biz de okulda tüm öğrencileri aynı ilgi, ihtiyaç ve yeteneğe sahipmiş ve de aynı ortamda iyi öğrenebiliyormuş gibi davranıyoruz. Aynı yerde aynı eğitimi veriyoruz herkese. Bu elbiseyi giyersen giy giymeysen başka elbise yok diyoruz.”

3. Seri Üretim (Öğrenilenler içselleştirilmez. Okulda sadece monoton bir şekilde bilginin aktarımı yapılmaktadır)

Bu metafor ile öğretmenler, programı yetiştirmek için konuları hızlı bir şekilde öğrencilerin tamamen içselleştirmesini beklemeden tekdüze bilginin aktarımının yapıldığını ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim seri üretim gibi. Aynı bir fabrikada bantlar üzerinde ilerleyen bir ürüne makinanın bir şey eklemesi gibi okulda da öğrencilere sürekli durmaksızın bilgi aktarılmaktan başka bir şey yapılmıyor.”

Gönülsüz/Aktif Katılımsız Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 11 katılımcı ve üç adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Yedinci Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

Kategori Adı	Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)	Metaforlar (f)
7. Gönülsüz ve Aktif Katılımsız	Öğrencinin ilgi ve istekliliğine bakılmaz.	Ağlamayan çocuğa meme vermek (5)
	İstenilmeyen, sevilmeyen bir zorunluluktur.	Sevilmeyen bir yemeği yemek (4)
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaz.	Uçan balık yüzen kuş (2)

1. Ağlamayan Çocuğa Meme Vermek (Öğrencinin ilgisine ve istekliliğine bakılmaz)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda bazı öğrencilerin bir şeyler öğrenmek için ne bir ilgi ne de bir istek duyduğunu ve buna bakılmaksızın okulda eğitimin yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim ağlamayan çocuğa meme vermek gibi. Çünkü bakıyorum öğrencilerimin çoğu okula gelmekte ve bir şeyler öğrenmekte çok isteksiz, böyle bir niyetleri yok. Başka amaçlar peşindeler fakat yine de ben onların hala bu durumlarına bakmaksızın, ısrarla bir şeyler öğretmeye çalışıyorum.”

2. Sevilmeyen Bir Yemeği Yemek (İstenilmeyen, sevilmeyen bir zorunluluktur)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda öğrenci, öğretmen herkesin mevcut durumdan hiç de memnun olmadığını; fakat öğrencinin okula gelmek öğretmenin de eğitime devam etmek zorunda olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim sevilmeyen bir yemeği yemek gibi. Çünkü yemeği sevmiyorsun ama aç kalmamak için veya başka seçeneği olmadığı için yemek zorunda kalıyorsun. Okullarda eğitim de aynı bu şekilde ne öğrenciler ne de öğretmenler mevcut durumdan memnun. Fakat bir taraftan da okula gelmeye ve eğitim öğretime devam etmeye mecburlar işte.”

3. Uçan Balık Yüzen Kuş (Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaz)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda farklı bireysel özelliklere sahip çocuklardan doğasına uygun olmayan ve hatta kapasitelerinin de üzerinde şeyler beklendiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim uçan balık yüzen kuş yetiştirmek gibi. Çünkü balıktan uçmasını kuştan da yüzmesini beklemek onun farklı olduğunu kabul etmemek demektir. Benim de sınıfta matematiği hiç sevmeyen ama resimde çok başarılı bir öğrencim var. Ama ben bu öğrencimin sadece bu başarısını baz alıp değerlendiremiyorum. Diğer derslerde örneğin matematikte de başarılı olmasını istiyorum ki geçsin. Okul da sınavlar da yine aynı durum söz konusu ne yazık ki.”

Emek Çaba Gerektirmeyen Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda dokuz katılımcı iki adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Sekizinci Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
8. Emek Çaba Gerektirmeyen	Öğrencilere bilgileri özümsemesini beklemeden hazır bir şekilde verir.	Hazır yemek (5)
	Emek çaba beklemeden öğrenciyi ödüllendirir.	Balık vermek (4)

1. Hazır Yemek (Öğrencilere bilgileri özümsemesini, içselleştirmesini beklemeden hazır bir şekilde verir)

Bu metafor ile öğretmenler, öğrenme sürecine katılarak öğrenilenleri özümsemeden, içselleştirmeden hazır bir şekilde bilginin aktarımının yapıldığını, öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini yaşamadığını, pasif bir şekilde süreçte yer aldığını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim hazır yemek gibi. Çünkü nasıl ki hazır yemek hazır halde gelir öğrencilerim de hiçbir zaman kendi kendilerine öğrenemiyorlar sürekli bana bağılılar. Sürekli benim ağızından çıkacakları, benim kendilerine bir şeyler vermeme bekliyorlar. Hep benim gözetimindedeler. Çünkü sınıfta çok kalabalık ve öyle devam etmezsem programı yetiştiremiyorum.”

2. Balık Vermek (Emek çaba beklemeden öğrenciyi ödüllendirir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda öğrencilerin emek çaba harcamaları beklenmeden ödüllendirildiğini ve bu şekilde öğrencilerin tembellik ve kolaycılığa alıştırıldığını belirtmişlerdir.

“Bana göre okulda eğitim balık vermek gibi. Çünkü en ufak bir olumlu şeyde ya da hiçbir başarı göstermeden öğrencileri ödüllendiriyoruz. Bu yüzden de onlar hiçbir çaba göstermiyorlar bir

şeyler öğrenmek için ve buna alıştılar. Ama gerçek hayatta hiç böyle değil. Sonra ne yapacaklar hiç bilmiyorum."

İdealdeki Okulda Eğitim ile İlgili Metaforik İmgeler

Katılımcı öğretmenler idealde okulda eğitimi 35 adet metafor ile açıklayarak görüşlerini yansıtmışlardır. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından sekiz ana kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; "sistematiiklik/uzmanlık gerektiren bir olgu", "çok kültürlülüğü aşıl原因an/bireysel farklılıklara duyarlı ve saygılı bir olgu", "bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten/birey odaklı bir olgu", "bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir olgu", "dengeli/hassas bir olgu", "bireyi gerçek yaşama hazırlayan bir olgu", "bireyi toplumsallaştıran bir kasıtlı kültürlenme aracı bir olgu" ve "emek/çaba/sabır gerektiren bir olgu" şeklindedir. Tablo 12 idealde okulda eğitime ilişkin oluşan kategorileri, metaforları, frekans ve yüzde dağılımlarını sunmaktadır.

Tablo 12. İdealde Okulda Eğitime İlişkin Kategoriler, Metaforlar, Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kategori Adı	Kategorideki - Katılımcı f(%) - Metafor f(%)	Metaforlar	Frekans(f)
1. Sistematiiklik ve Uzmanlık Gerektiren	-15 (8.60) -3 (8.5)	Bir kilim dokumak	8
		Rayında ilerleyen bir tren	5
		Kile şekil vermek	2
2. Çok Kültürlülüğü Aşıl原因an, Bireysel Farklılıklara Duyarlı ve Saygılı	-12 (6.80) -4 (11.40)	Demokrasi	3
		Aşure	3
		Yöresel ürünler	3
		Orman	3
3. Bireyin İlgi ve İhtiyacını Gözeten, Birey Odaklı	-52 (29.80) -8 (22.80)	Açık büfe	13
		Güneş	8
		Özgür bir kuş	6
		Su	6
		Çocuk parkı	6
		Oyun hamuru	5
		Seçmece karpuz	4
Olimpiyatlar	4		
4. Bireyin Kendini Gerçekleştirmesine Olanak Sağlayan	-18 (10.30) -5 (14.20)	Gizemli bir yolculuk	6
		Doğa yürüyüşü	4
		Kitap	3
		Felsefe	3
5. Dengeli ve Hassas	-14 (8.00) -4 (11.40)	Heykeltraşlık	2
		Avucunda kuş tutmak	6
		Arı kovarı	3
		Bir elin parmakları	3
6. Bireyi Gerçek Yaşama Hazırlayan	-15 (8.60) -3 (8.50)	Dengeli bir terazi	2
		Gerçek hayat	10
		Doğa	3
7. Bireyi Toplumsallaştıran Bir Kasıtlı Kültürlenme Aracı	-30 (17.20) -4 (11.40)	İngiliz anahtarı	2
		Kökleri sağlam bir ağaç	13
		Köy Enstitüleri	9
		Tedavi etmek	5
8. Emek, çaba ve sabır gerektiren	-20 (11.50) -4 (11.40)	Şerbet	3
		Çiftçilik yapmak	9
		Aile ortamı	6
		Fidan yetiştirmek	3
Toplam	17 (100) 35 (100)	Bambu yetiştirmek	2

Sistematiklik/Uzmanlık Gerektiren Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 15 katılımcı ve üç adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13. Birinci Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
1. Sistematiklik ve Uzmanlık Gerektiren	Düzenli ve sistematik bir süreçtir.	Bir kilim dokumak (8)
	Bireyin öğrenmesi için tüm süreçlerin planlanmasıdır.	Rayında ilerleyen bir tren (5)
	Ustalık ve uzmanlık gerektirir.	Kile şekil vermek (2)

1. Bir Kilim Dokumak (Düzenli ve sistematik bir süreçtir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin düzenli ve sistematik bir şekilde ustalıklı ilerlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim bir kilim dokumak gibi olmalıdır. Çünkü kilim dokurken kilimin üzerine desenlerin nakşedilmesi büyük bir ustalık gerektirmektedir. Yavaş yavaş, ince ince, tek tek sırasıyla desenler işlenir ve şekillenir. Okulda eğitim de böyle olmalı ve çocukların geleceğini böyle adım adım şekillendirmeli ve istediğimiz davranışları beyinlerine işlemeliyiz."

2. Rayında İlerleyen Bir Tren (Bireyin öğrenmesi için tüm süreçler planlanmasıdır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda bireyin öğrenmesi için tüm süreçlerin adım adım planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim rayında ilerleyen bir tren gibi olmalıdır. Çünkü bir tren kendisi için yapılan rayda ilerler ve raylarda ilerleyen trenin nereye gideceği, nerede ray değiştireceği hep planlanmıştır. Tren sadece rayda ilerler ve menziline varır. Okulda eğitim de böyle olmalı tüm süreçleri adım adım planlanmalı ve öğrenci trenin yol aldığı gibi süreçte yeni bilgiler ve yeni beceriler kazanarak ideallerine ulaşmalıdır."

3. Kile Şekil Vermek (Ustalık ve uzmanlık gerektirir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin ustalık ve uzmanlık gerektiren bir olgu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim kile şekil vermek gibi olmalıdır. Çünkü nasıl ki başlangıçta kilin hiçbir şeye benzemeyip bir ustanın elinde bir sanat eserine dönüşmesi gibi okulda öğrencilerin de usta öğretmenlerin dokunuşlarıyla kusursuz olarak şekillenmeleri gerekmektedir."

Çok Kültürlülüğü Aşılayan/Bireysel Farklılıklara Duyarlı ve Saygılı Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 12 katılımcı ve dört adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. İkinci Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriye Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
2. Çok Kültürlülüğü Aşıl原因, Bireysel Farklılıklara Duyarlı ve Saygılı	Her bireyi eşit ve adil bir şekilde kucaklar.	Demokrasi (3)
	Bireyin kişiliği korunurken akranlarıyla da yeni bir bütün oluşturması sağlar.	Aşure (3)
	Her bireyi bir zenginlik olarak görür.	Yöresel ürünler (3)
	Her birey toplum içinde tek ve hür kabul edilir.	Orman (3)

1. *Demokrasi (Her bireyi eşit ve adil bir şekilde kucaklar)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda fırsat eşitliğini sağlama bağlamında herkese eşit bir şekilde eğitimin erişmesi, tüm öğrencileri sarıp sarmalamayarak kucaklaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim demokrasi gibi olmalıdır. Çünkü demokrasi her bireye fırsat eşitliği sağlar ve tüm bireyler eşit mesafededir. Okulda eğitim de iyi kötü ayrımı yapılmadan tüm öğrencileri kucaklamalı, onları sarıp sarmalamalıdır.”

2. *Aşure (Bireyin kişiliği korunurken akranlarıyla da yeni bir bütün oluşturması sağlar)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencinin özgün kişiliğini koruması gerektiğini fakat akranlarıyla da iyi bir bütün oluşturması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim aşure gibi olmalıdır. Çünkü aşurede pişince her tat kendini korur ve aynı zamanda da aşure olarak yeni bir lezzet doğar. Okulda da aşurede olduğu gibi eğitim öğrencinin kişiliğini korumalı fakat akranlarıyla da iyi bir şekilde bütünleşmesini sağlamalıdır bence.”

3. *Yöresel Ürünler (Her birey bir zenginlik olarak görür)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin her bireyi ayrı ve bir zenginlik olarak görmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim yöresel ürünler gibi olmalıdır. Çünkü yöresel ürünlerin hepsi birbirinden farklı ve güzel şeylerdir. Aynı şekilde her birey de birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar beraberinde kendine has zenginlikler ve bakış açıları getirir. Okulda da eğitim benim görüşüm, her bireyi bir zenginlik olarak görüp ve böyle kabul etmelidir.”

4. *Orman (Her bireyi toplum içinde tek ve hür kabul edilir)*

Bu metafor ile öğretmenler, tüm öğrencilerin okulda tek ve hür kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim orman gibi olmalıdır. Çünkü bir ormanda farklı ağaçlar hem tek tek başına özgür bir şekilde yaşar hem de kişiliğini kaybetmeden diğer ağaçlarla bir bütün olarak öylece durur. Okulda da böyle olmalıdır. Bizler her öğrencimizi tek ve hür kabul etmeliyiz.”

Bireyin İlgi ve İhtiyacını Gözeten/Birey Odaklı Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriye toplamda 52 katılımcı ve sekiz adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15. Üçüncü Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriye Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
3. Bireyin İlgisi ve İhtiyacını Gözeterek, Bireyi Odaklı	Öğrenciye alternatifler sunar. Öğrenci seçim yapabilir.	Açık büfe (13)
	Öğrencinin ilgi ve merakını ortaya çıkarır.	Güneş (8)
	Öğrencinin hangi yöne gideceğine kendisinin karar vermesine imkân verir.	Özgür bir kuş (6)
	Öğrencinin ilgi ve merakına göre şekillenir.	Su (6)
	Öğrencilere eğlenerek öğrenebileceği ortamlar sağlar.	Çocuk parkı (6)
	Öğrencinin öğrenme sürecini hayal gücünü kullanarak kendisinin şekillendirmesine izin verir.	Oyun hamuru (5)
	Karar alma sürecine bireyi de katar.	Seçmece karpuz (4)
	Birey ilgi ve yeteneği doğrultusunda eğitim alır ve değerlendirilir.	Olimpiyatlar (4)

1. Açık Büfe (Öğrenciye alternatifler sunar, öğrenci seçim yapabilir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulun her öğrencinin her bilgiyi standart bir şekilde aldığı bir yer olması yerine öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyacına göre seçim yapma olanağı sunan yerler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim açık büfe gibi olmalıdır. Çünkü okulda öğrencinin ilgi ve beğenisine göre farklı seçenekler olmalı ve öğrenci bunlardan istediğini seçme hakkına sahip olmalıdır. Yani hangi konuda kendisi açlık hissediyorsa o alanı seçmeli ve kendini o alanda tatmin etmelidir."

2. Güneş (Öğrencinin ilgi ve merakını ortaya çıkarır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin çocuğun ilgi ve merakını ortaya çıkarması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim güneş gibi olmalıdır. Güneş doğduğunda karanlık yerleri aydınlatır, görülmeyen fakat gerçekte var olan yerler bu sayede görünür. İşte tıpkı güneş gibi okulda yapılan eğitim de güneş gibi olmalı ve öğrencinin bilinmeyen ilgisini, merakını ve yeteneğini aydınlatarak gün yüzüne çıkarmalıdır."

3. Özgür Bir Kuş (Öğrencinin hangi yöne gideceğine kendisinin karar vermesine imkân verir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencinin seçim yapmada özgür olduğu ortamlar sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim özgür bir kuş gibi değildir. Çünkü öğrenci okulda özgürce istediği yöne gidebilmeli ve nereye gideceğine kendisi karar vermeli. Onları sürekli belirli bir kalıba sığdırmak için kısıtlamamalı ve bunun için uğraşmayı bırakmalıyız."

4. Su (Öğrencinin ilgi ve merakına göre şekillenir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencinin ilgi ve merakına göre şekillenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Bana göre okulda eğitim su gibi olmalıdır. Nasıl ki su hangi kaba girerse onun şeklini alıyorsa, okulda eğitim de aynı şekilde suyun yaptığı gibi öğrenciye göre şekil almalıdır. Buz gibi önceden belli bir kalıbı ve şekli olmamalıdır."

5. Çocuk Parkı (Öğrencilere eğlenerek öğrenebileceği ortamlar sağlar)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencilere eğlenerek öğrenebileceği ortamlar sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim çocuk parkı gibi olmalıdır. Okulda çocuk parkındaki gibi öğrenciler öğrenirken eğlenmeli, oyun oynarken öğrenmelidir. Çünkü benim öğrencilerim ilkokul çocuğu sonuçta. Oyun oynamayı hala seviyorlar. Oyun onların hayatının bir parçası.”

6. Oyun Hamuru (Öğrencinin öğrenme sürecini hayal gücünü kullanarak kendisinin şekillendirmesine izin verir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda öğrencinin hayal gücünü, yaratıcılığını ve yeteneğini uygulayıp ona deneme yanılma fırsatı sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim oyun hamuru gibi olmalıdır. Oyun hamuru çocuğa verilir çocuk da kendi yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak hamurdan şekiller oluşturduğu gibi okulda da öğrencinin hayal gücünü, yaratıcılığını sergileyebileceği, zihin ve el becerilerini geliştirebileceği ortamlar sunulması gerekiyor.”

7. Seçmece Karpuz (Karar alma sürecine bireyi de katar)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda öğrencinin kendi eğitimiyle ilgili durumlarda karar alma sürecine dâhil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim seçmece karpuz gibi olmalıdır. Ben karpuz satıyordum eskiden. Müşterilerim karpuzlarını seçmek için eline alırlar, beğenmediklerinde onu bırakıp başka birine bakarlar ve en sonunda iyi ya da kötü birini seçip almaya karar verirlerdi. Okulda öğrenciler de karpuz seçen müşteriler gibi olmalı. Karar alma süreçlerinde yer almalarına izin vermeliyiz. Kendi kararlarını verebilmeliler bazı konularda. Kısacası kendileri seçmeliler her şeyi. İyi ya da kötü.”

8. Olimpiyatlar (Bireye ilgi ve yeteneği doğrultusunda eğitim alır ve birey değerlendirilir. Kazanmak ikinci plandadır)

Bu metafor ile öğretmenler, kazanmanın ilk amaç olmadığı, her öğrencinin kendi dalında eğitim aldığı ve sadece bu dal üzerinden performansının ölçüldüğü bir olgu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim olimpiyatlar gibi olmalıdır. Olimpiyatlarda her daldan sporcular sadece kendi branşında katılırlar ve ülkelerini temsil ederler. Buradaki yegâne amaç kazanmak değil bu zengin ve büyük organizasyona katılmaktır. İşte okulda eğitim de tüm öğrencilerin ilgisi ve yeteneğine göre ayrışmalı ve birincil amaç yarışmak ve kazanmak olmamalıdır.”

Bireyin Kendini Gerçekleştirmesine Olanak Sağlayan Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriye toplamda 18 katılımcı ve beş adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16. Dördüncü Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

Kategori Adı	Kodlar (Kategoriyeye Oluşturan Ortak Özellikler)	Metaforlar (f)
4. Bireyin Kendini Gerçekleştirmesine Olanak Sağlayan	Bireyi değiştiren, geliştiren ve farklı yönler götüren bir serüvendir.	Gizemli bir yolculuk (6)
	Öğrencinin kendini keşfeder.	Doğa yürüyüşü (4)
	Öğrencilere farklı deneyimler yaşatır, farklı bakış açıları kazandırır.	Kitap (3)
	Öğrenciyeye kendini sorgulatır.	Felsefe (3)
	Bireyi özgün bir karakterde şekillendirir.	Heykeltıraşlık (2)

1. *Gizemli Bir Yolculuk (Bireyi değiştiren, geliştiren ve farklı yönler götüren bir serüvendir)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin bireyi değiştirip geliştirmesi ve bir serüven gibi daha önce hiç gitmediği farklı yönler götürebilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim gizemli bir yolculuk gibi olmalıdır. Çünkü gizemli bir seyahat yaptığımızda hiç görmediğimiz, farklı şeyleri görür ve böylelikle fikirlerimizi değiştirir ve geliştiririz. Okulda eğitim de böyle olmalıdır. Baştan sona nereye gidileceği belli bir program yerine öğrenciyeye farklı deneyimler yaşatmalıdır.”

2. *Doğa Yürüyüşü (Öğrenci kendini keşfeder)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencinin kendi kendini keşfedip tanumasını sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim doğa yürüyüşü gibi olmalıdır. Çünkü Yunus Emre ‘İlim ilim bilmektir. İlim kendini bilmektir. Sen kendini bilmez isen, ya nice okumaktır.’ diyerek asırlar öncesinden bilmenin önce kendi keşfetmek ve tanımak olduğunu anlattığı gibi okulda eğitim de bir doğa yürüyüşü serüveni gibi ilerledikçe kendini daha iyi tanıyıp bilinmeyen yönlerini keşfettiği bir serüvene dönüşmeli.”

3. *Kitap (Öğrencilere farklı deneyimler yaşatır, farklı bakış açıları kazandırır)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencilere farklı deneyimler yaşatarak farklı bakış açıları kazanmalarına olanak sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim kitap gibi olmalıdır. Çünkü ne zaman ben bir kitap okusam onun bana farklı deneyimler yaşattığını ve farklı bakış açıları kazandırdığını gördüm. Üstelik bu deneyimler de uçsuz bucaksız. Okulda eğitim de öğrencilere bunu vadetmelidir. Öğrencilere farklı deneyimler yaşatmalıdır.”

4. *Felsefe (Öğrenciyeye kendini sorgulatır)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrenciyeye kendini sorgulatması ve eleştirel düşünme becerisi kazandırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim felsefe gibi olmalıdır. Çünkü bazen öğrenciyeye; ‘Ben burada ne halt ediyorum? Buraya gelme amacım ne?’ diye kendini sorgulatmalıdır. Öğrencinin her şeyi kabul eden, verilen bilgileri mutlak bilen bir birey değil yeri geldiğinde eleştirel düşünüp sorgulayan bireyler olmasını sağlamalıdır.”

5. Heykeltıraşlık (Bireyi özgün bir karakterde şekillendirir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencileri özgün bir karakterde şekillendirmesi gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilerini bir hammadde gibi işleyerek karakterlerinin oluşmasına yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Okulda eğitim heykeltıraşlık gibi olmalıdır. Bizlere emanet edilen çocukları bir heykeltıraşın yaptığı gibi işlemeliyiz. Heykelin yontularak özgün şekline kavuşması gibi çocuk da öğretmenlerin elinde özgün bir karakterde şekillenmelidir.”

Dengeli/Hassas Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 14 katılımcı ve dört adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Beşinci Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

Kategori Adı	Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)	Metaforlar (f)
5. Dengeli ve Hassas	Öğrenci seviyesi ve ilgisine göre uygun öğrenme ortamları sağlar.	Avucunda kuş tutmak (6)
	Her öğrencinin öğrenme kapasitesi göz önünde bulundurulur.	Arıkovanı (3)
	Farklı zekâ seviyesi, ilgi ve merak sahibi öğrencilere uygun bir şekilde düzenlenerek verilir. Standart öğretim programı uygulanmaz.	Bir elin parmakları (3)
	Okul, aile ve veli işbirliği çerçevesinde bir denge kurulur.	Dengeli bir terazi (2)

1. Avucunda Kuş Tutmak (Öğrencinin seviyesi ve ilgisine göre uygun öğrenme ortamları sağlar)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda öğrencilerin seviyelerine uygun onları ne sıkıp bunaltan ne de çok gevşek bırakarak kendi hallerine bırakan, ölçülü bir eğitimin olması gerektiğini ifade etmişleridir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim avucunda kuş tutmak gibi olmalıdır. Çünkü avucunuzdaki bir kuşu eğer çok sıkarsanız onu öldürürsünüz. Çok gevşek bırakırsanız da kuşu elinizden kaçırsınız. Bence okulda eğitim de aynı avucunda kuş tutmak gibi ölçülü olmalı her şey ayarında bırakılmalıdır. Öğrenciler bir kuş misali okulda onların ilgi ve seviyesine uygun bir ortam gerekir.”

2. Arı Kovanı (Her öğrencinin öğrenme kapasitesi göz önünde bulundurulur)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda öğrencilerin kapasiteleri ve yetenekleri göz önünde bulundurulması gerektiğini ve onlara uygun olmayan öğrenme görevlerinin yüklenmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim arı kovanı gibi olmalıdır. Çünkü arı kovanında her arının kapasitesi ve ona göre bir görevi var. Örneğin kraliçe arı ile işçi arıların görevleri birbirinden farklı. İkisinden de aynı şeyleri yapmaları beklenemez. O yüzden okulda aynı bir arı kovanı gibi herkesin sadece kapasitesinin üzerine düşeni yapabileceği öğrenme görevlerini içeren bir yer olmalıdır.”

3. *Bir Elin Parmakları (Farklı zekâ seviyesi, ilgi ve merakı sahip öğrencilere uygun bir şekilde düzenlenerek verilir)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda her öğrenciye standart bir program yerine her birine göre şekillenen esnek bir program olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim bir elin parmakları gibi olmalıdır. Bir elin parmakları gibi öğrencilerim aynı yaşta ve hepsi de bir çocuk olsa da her birinin ilgisi, merakı, zekâsı birbirinden farklı. Parmaklar da elimizde ama hepsi birbirinden farklı işte. Bu durumda onlara da aynı programı dayatıp standart bir öğretim programı uygulamak doğru olmaz diye düşünüyorum.”

4. *Dengeli Bir Terazi (Okul, aile ve veli iş birliği çerçevesinde bir denge kurulur)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin tüm paydaşların iş birliğiyle olması gerektiğini ve bunlardan birinin yetersiz ya da eksik olması durumunda dengenin bozulacağını ve bu durumda öğrencinin eğitimine olumsuz yönde yansıtacağını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim dengeli bir terazi gibi olmalıdır. Çünkü terazinin bir parçası bozuk, eksik ya da işlevsiz olursa denge de bozulur. Kantarın topuzu kaçar. Tartım hatalı olur. Okulda eğitim de okul, aile ve veli arasında dengeli bir iş birliği gerektirir. Öğrencilerimizi en iyi şekilde eğitebilmek ve hata yapmamak için.”

Bireyi Gerçek Yaşama Hazırlayan Bir Olgular Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 15 katılımcı ve üç adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. Altıncı Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
6. Bireyi Gerçek Yaşama Hazırlayan	Öğrencileri gerçek yaşama hazırlar.	Gerçek hayat (10)
	Bireyin yaşamını sürdürmesi için gerekli becerileri sağlar.	Doğa (3)
	Bireyin yaşamındaki sorunlarına çözüm vadeder ve üretir.	İngiliz anahtarı (2)

1. *Gerçek Hayat (Öğrencileri gerçek yaşama hazırlar)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulun öğrencileri sınavlara hazırlayan yerler değil gerçek yaşama hazırlayan, yaşamın kendisi olan yerler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim gerçek hayat gibi olmalıdır. Çünkü okul yaşamın bir provası veya ta kendisi olmalıdır. Öğrenciler burada sınavlara hazırlanmak, birbirleriyle yarışmak yerine hayata hazır olma deneyimleri yaşamalı ve tecrübe edinmelidirler ki gerçek yaşamda başarılı olabilsinler.”

2. *Doğa (Bireyin yaşamını sürdürmesi için gerekli becerileri sağlar)*

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel becerileri ona sağlayan bir olgu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim doğa gibi olmalıdır. Çünkü doğa bir canlıya yiyecek bulmayı, kendini korumayı ve hayatta kalabilmeyi öğretir. Canlı doğada bu sorunlara maruz kalır, tecrübe edinir ve nasıl başa çıkacağını öğrenir. Böylece doğadaki acımasız hayata hazır olur ve hayatını burada devam ettirir. Okul da bir doğa gibi öğrencilere hayatta başarılı olacakları bizzat yaşayarak öğrenecekleri temel becerileri kazandıran yerler olmalı ve bunu öğrencilere sağlamalıdır.”

3. İngiliz Anahtarı (Bireyin yaşamındaki sorunlarına çözüm vadeder ve üretir)

Bu metafor ile öğretmenler, öğrencilerin hayatta karşılaşılabileceği tüm sorunlarla başa çıkmada okulda aldığı eğitimin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim İngiliz anahtarı gibi olmalıdır. Çünkü İngiliz anahtarı aynı anda birden çok anahtarın yapabileceği işi tek başına görebilir, çoğu vidayı sıkıp gevşetebilir. Okulda verilen eğitim de aynı İngiliz anahtarı gibi öğrencilerin yaşamında karşısına çıkabilecek tüm sorunlarla başa çıkabilecek güçte olmalı ve bu yetkinliği öğrencilere kazandırabilmeli fikrimce.”

Bireyi Toplumsallaştıran Bir Kasıtlı Kültürlenme Aracı Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriye toplamda 30 katılımcı dört adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. Yedinci Kategoriye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriye Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
7. Bireyi Toplumsallaştıran Bir Kasıtlı Kültürlenme Aracı	Sağlam temeller üzerine inşa edilir.	Kökleri sağlam bir ağaç (13)
	Çok yönlü yaratıcı bireyler yetiştirip topluma kazandırır.	Köy Enstitüleri (9)
	Bireyi iyileştirip topluma kazandırmalı, toplumsallaşmanın aracıdır.	Tedavi etmek (5)
	Topluma değer katar.	Şerbet (3)

1. Kökleri Sağlam Bir Ağaç (Sağlam temeller üzerine inşa edilir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin sağlam temeller üzerine inşa edilmesi gerektiğini, sürekli değişen, toplumumuzun yapısına uygun olmayan bir eğitim yerine, geçmişteki deneyimleri de içeren kültürümüzle uyumlu bir eğitimin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim kökleri sağlam bir ağaç gibi olmalıdır. Çünkü ‘Otu çek köküne bak.’ demiş atalar. Kökler ne kadar sağlam ve derinde ise ağaç da o kadar diri ve iştahlı olur. Okulda kök salmadan sürekli değişen, bizim kültürümüzle uyumlu olmayan, geçmişimizi içermeyen sistemleri uygulanmaya çalışmak yerine sağlam temeli olan bizim kültürümüzden gelen köklü ve tutarlı sistemler uygulanmalıdır.”

2. Köy Enstitüleri (Çok yönlü yaratıcı bireyler yetiştirip topluma kazandırır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin çok yönlü ve donanımlı toplumun ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim köy enstitüleri gibi olmalıdır. Çünkü ben eski bir köy enstitüsü olan Düziçi Eğitim Enstitüsü mezunuyum. Köy enstitülerinde çok yönlü yaratıcı bireylerin yetişmesi için gerekli her şey orada vardı. Oradan mezun olanlar tamamen çok yönlü kişilerdi ve gittikleri yerleri değiştirdiler. Bugün okulda yapılan eğitim de böyle olmalı ve bireyleri köy enstitüleri gibi yetiştirmeli.”

3. Tedavi Etmek (Bireyi iyileştirip topluma kazandırmalı, toplumsallaşmanın aracıdır)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin topluma uyum sorunu yaşayan bireyleri toplumsallaşması açısından tedavi edip onları toplumla uyumlu hale getirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim tedavi etmek gibi olmalıdır. Çünkü bir hastalık tedavi edildiğinde hasta organ iyileşir ve uyum halinde vücutla çalışmaya devam eder. İyileşme olmadığında bu vücut için sürekli sorun olur. Okulda eğitim de tedavi etmek gibi olmalı topluma uyumda sorun yaşayan bireyleri tedavi ederek onları topluma kazandırmalıdır.”

4. Şerbet (Topluma değer katar)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin öğrencilere tesir edip bu vesileyle topluma değer katan bir olgu olması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim şerbet gibi olmalıdır. Nasıl ki bir tatlı şerbet eklendiğinde tatlanır ve bu şerbet tatlının her yerine sirayet eder. Okulda eğitim de aynı bir şerbet gibi toplumdaki tüm bireylere sirayet etmeli ve onlara toplumsal açıdan bir değer katmalıdır.”

Emek/Çaba/Sabır Gerektiren Bir Olgu Olarak Okulda Eğitim:

Bu kategoriyi toplamda 20 katılımcı ve dört adet metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar ve onların ortak özellikleri Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Sekizinci Kategoriyeye İlişkin Kodlar ve Metaforlar

<i>Kategori Adı</i>	<i>Kodlar (Kategoriyi Oluşturan Ortak Özellikler)</i>	<i>Metaforlar (f)</i>
8. Emek, çaba ve sabır gerektiren	Emek ve çaba gerektiren bir süreçtir.	Çiftçilik yapmak (9)
	Öğrenci başarısı için özveri ve fedakârlık gerektirir.	Aile ortamı (6)
	Her çocuğa özel ilgi ve destek gerektirir.	Fidan yetiştirmek (3)
	Sabır gerektirir.	Bambu yetiştirmek (2)

1. Çiftçilik Yapmak (Emek ve çaba gerektiren bir süreçtir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin emek ve çaba gerektiren bir süreç olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim çiftçilik yapmak gibi olmalıdır. Çünkü nasıl ki bir çiftçi tarladan ürün alabilmek için sürekli emek ve çaba gösterir. Okulda eğitim de çiftçilik gibi büyük bir emek ve çabayla yapılmalıdır ki güzel meyveler(öğrenciler) hasat edebilelim.”

2. Aile Ortamı (Öğrenci başarısı için özveri ve fedakârlık gerektirir)

Bu metafor ile öğretmenler, aynı bir ailede olduğu gibi okulda eğitimin özveri ve fedakârlık gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim aile ortamı gibi olmalıdır. Çünkü aile ortamı özveri ve fedakârlık ortamıdır. Aile bireyleri özveri, fedakârlık ve samimiyetle birbirlerini sürekli kollarlar. Okulda eğitim de aile ortamındaki gibi özverili ve fedakârca olmalıdır. Öğrencilerin başarısı için bu ortam onlara sağlanmalıdır.”

3. Fidan Yetiştirmek (Her çocuğa özel ilgi ve destek gerektirir)

Bu metafor ile öğretmenler, her öğrencinin aslında öğrenme sürecinde ihtiyacının farklı olduğunu ve onlara okulda kaliteli eğitimin hepsine özel ilgi ve destek sağlamaktan geçtiğini belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim fidan yetiştirmek gibi olmalıdır. Çünkü nasıl bir fidanı güzel bir şekilde büyütmek için fidana özel ilaçlar ve yöntemler kullanılıyorsa aynı şekilde her öğrenciyi de bir fidan gibi düşünüp okulda onu özel ilgi ve destekle eğitmek en doğrusu bence.”

4. Bambu Yetiştirmek (Sabır gerektirir)

Bu metafor ile öğretmenler, okulda eğitimin sabır gerektiren bir olgu olması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin:

“Bana göre okulda eğitim bambu yetiştirmek gibi olmalıdır. Bambu bitkisinin tohumu ekildiğinde başta uzun süre gelişmez, ortaya çıkmaz fakat belirli bir zaman geçtikten sonra bir bakmışsın bambu gün yüzüne çıkmış. Sabırla beklemek zorundasın o zamanı. Okulda da öğrencilerimizi eğitmenin meyveleri için aceleci olmamalı, sabrederek beklemeliyiz.”

Tartışma

Öğretmelerin okulda tecrübe ettikleri eğitimi ifade etmek için kullandıkları metaforlar sekiz ana temada toplanmıştır. Okulda eğitimi nasıl algıladıklarına yönelik en çok (44 öğretmen) *rekabetçi/toplumsal fırsat eşitsizliği üreten/sosyal sermaye aracı* kategorisine ilişkin metaforlar ürettikleri ve en çok üretilen metaforların; maraton yarışı, at yarışı, yüz metre koşusu, adada tek başına yaşam savaşı, borsa oynamak metaforları olduğu belirlenmiştir.

Tutarsız/değişken/sürdürülebilirliği olmayan bir olgu kategorisinde öğretmenler okulda eğitimin her yeni gelenin öncekileri yok sayıp kendi yöntemini uyguladığını (deneme tahtası) ve yapılan müdahale ve değişikliklerin sonuçları görülmeden hemen yenisiyle değiştirildiğini (yazboz tahtası) belirtmişlerdir. Bu sebeple okulda eğitim tutarsız, değişken ve sürdürülebilirliği olmayan bir olgu olduğu söylenebilir. Erginer (2011) de yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin eğitim sistemini fırtınaya kapılan gemi, kanatsız güvercin, dopingli atlet, düzensiz trafik gibi sistemin tutarsızlığını, değişkenliğini ve sürdürülebilir olmadığını gösteren metaforları kullanarak açıkladıklarını belirlemiştir.

Rekabetçi/toplumsal fırsat eşitsizliği üreten/sosyal sermaye aracı bir olgu kategorisinde öğretmenler, mevcut durumda okulda başarının ölçütünün akranlarını rakip olarak görmek ve onları geride bırakmak olduğunu (maraton yarışı), bu yüzden başarı kavramının dar ve kısıtlı bir tanıma indirgenerek sadece sınavlarda kısıtlı bir zaman sürecinde (yüz metre koşusu) dereceye girenlerin ve rakiplerini geride bırakanların (at yarışı) başarılı sayıldığını vurgulamışlardır. Çünkü günümüzde velilerin ve okulun öğrencileri sosyal statü için bir kazanç (sermaye) aracı (borsa oynamak) olarak gördüğünü ve bu nedenle de okulların her öğrenciyi fırsat eşitliği sağlayamadığını (adada tek başına yaşam savaşı vermek) belirtmişlerdir. Bu durumda okulda eğitim rekabetçi, toplumsal fırsat eşitsizliği üreten, sosyal sermaye aracı bir olgu olduğu söylenebilir. Yine Özdemir ve Akkaya (2013) ile birlikte Nalçacı ve Bektaş (2012) da öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte öğretmen adaylarının okula ilişkin algılarına yönelik olarak yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkan kategorilerden rekabeti

simgeleyen “yarış ortamı” kategorisinde toplanan; at yarışı, saat, engelli koşusu, hipodrom ve iddia bayisi metaforlarını kullanarak açıkladıklarını belirlemişlerdir. Erginer (2011) ise üniversite öğrencilerinin eğitim sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sistemin hatalı yönlerine dikkat çekmek için dopingli atlet metaforunu kullandıklarını belirlemişlerdir. P. Freire (2018) yine “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabında eğitimin artık bir yatırım aracı olduğunu; öğrencilerin yatırım nesnelere, öğretmenlerin de yatırımcılar olduğunu söylemiştir. Bunu da “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırmıştır. Bu noktada Türkiye bağlamında düşünüldüğünde araştırma bulguları öğretmenlerin yanına; okulun, okul yönetiminin ve ailenin de eklenebileceğini göstermektedir.

Karmaşık ve kronik sorunları olan/bireyin ihtiyacına cevap vermeyen bir olgu kategorisinde de öğretmenler okulda eğitimi birçok sorunun gölgesinde gerçekleşen (karanlıkta mum yakmak) karmaşık bir süreç (trafikte yol almak) olarak gördüklerini çünkü geçmişten günümüze süregelen kronik sorunlarının (patinaj yapan araba) var olduğunu ve bu sorunlara bir çözüm üretilmeden, ihtiyaca cevap vermeyen bilgilerin/uygulamaların sürekli tekrar edildiğini (bozuk plak) ve bu yüzden de artık öğrencilerin ve velilerin beklentilerini (eski model telefonlar) karşılayamadığını belirtmişlerdir. Bu sebepten ötürü de okulda eğitimin karmaşık ve kronik sorunları olan bir olgu olduğu söylenebilir. Erginer’in (2011) araştırmasında da bu durumu ortaya koymak için 90 yıllık kamerayla film çekmek metaforu kullanılmıştır. Yine Özdemir ve Akkaya (2013) okulun karmaşık ve değişken bir yer olarak (ahır, sirk, bukalemun) tecrübe edildiğini belirlemişlerdir.

Amaçsal olarak indirgenmiş bir olgu kategorisinde ise öğretmenler okullardan beklentinin öğrenciyi eğitmek değil öğrenci velisine vakit kazandırmak ve öğrencilere göz kulak olmak (bakıcılık yapmak) olduğunu ve bu nedenle de okulun, temel işlevi olan bir eğitim kurumu olmak yerine artık bir kreş, bakım merkezi gibi işlev gördüğünü belirtmişlerdir. Okulda eğitim amaçsal olarak indirgenmiş, işlevi daralarak bağlamından kopmuştur. Yine Erginer’in (2011) çalışmasında da bu durum içi boş lüks villa metaforu vasıtasıyla açıklanmıştır.

Yapay/sığ/gerçekte aynı olmayan bir olgu kategorisinde öğretmenler aslında okulda eğitimin beklenen ve görünenden çok farklı olduğunu (çürük karpuz), çoğu okulda sanki kaliteli bir eğitim veriliyormuş gibi davranıldığını (tiyatro) ve bu nedenle de okulda öğrenilenlerin kalıcı olmayacağını ve gerçek yaşama transfer edilemeyeceğini (suya yazı yazmak) belirtmişlerdir. Mevcut durumda okulda eğitim yapay, sığ ve gerçekte olmayan bir olgu olduğunu söyleyebiliriz. Nalçacı ve Bektaş (2012) da öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte öğretmen adaylarının okulu beklenenden çok farklı bir şekilde algılayıp olumsuz yönde; hapishane, tımarhane, ahır, çöl, cehennem gibi metaforları kullanarak açıkladıklarını ortaya koyarken, Erginer (2011) ise yine dopingli atlet metaforuyla bu durumun açıklandığını belirlemiştir. Ayrıca Grady vd. (1996) de okulda eğitimin yapmacık (tiyatro) bir olgu olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tekdüze/kısıtlayıcı/belirli kalıpları olan/kapalı bir sistem bir olgu kategorisine ilişkin öğretmenler okulların mevcut yapısının, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı ettiğini (tek beden elbise), öğretilenlerin içselleştirilmeden monoton bir şekilde (seri üretim) bilginin aktarımının yapılarak belirli kalıpların dışına çıkmayı kabul etmediğini (misafir tanrısının misafir ağırlaması) ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularından hareketle, okulda yeni fikir, girişim ve değişimlere açık olmayan bir eğitimin söz konusu olduğu söylenebilir. Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) çalışmasında bu durumun "olumsuz" ve "otorite" kategorileri adı altında hapishane, çöl, tımarhane, askeri birlik, Çin seddi, kalıp, diktatörlük metaforlarıyla açıkladığı anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde alanyazında Grady vd. (1996) ve Özdemir ve Orhan'ın (2019) çalışmaları araştırmamızı destekler nitelikte okulda eğitimin; baskıcı (sürü, zihinsel dar bir ceket, askeri kamp, hapishane) ve sınırlayıcı (kalıp, mezbahane) bir yönünün olduğunu göstermektedir. Özdemir ve Akkaya (2013) ise ortaöğretim kademesindeki öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada hapishane, tımarhane, kafes vb. metaforları kullanarak katılımcıların okula karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını ve okulu kendilerini engelleyen, sınırlandıran, gözetim ve denetim altında tutan bir yer olarak algıladıklarını belirlemiştir. Saban (2008) de okulun bir disiplin ve kontrol merkezi (torna atölyesi, demir atölyesi, çömlek atölyesi, hapishane, krallıkla yönetilen ülke) olarak deneyimlendiğini ortaya koymuştur. Yine Freire (2018), "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı kitabında okulda eğitimin bir "anlatım hastalığı" olduğunu söylemiştir. Yazara göre öğretmenin görevi; öğrencinin zihnini içerikle doldurmaktır. Öğrenci ise okulda ezber yapan mekanik bir varlıktır. Öğretmen tarafından doldurulmayı bekleyen bidonlar, kaplardır. Okulda eğitim, bu kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi, kap ne kadar doldurulmaya izin verirse (pısrıksa) o kadar iyi öğrenci sayılmaktadır.

Gönülsüz/aktif katılımsız bir olgu olarak kategorisinde de öğretmenler okullarda öğrencilere göre eğitimin istenilmeyen ve sevilmeyen bir zorunluluk (sevilmeyen bir yemeği yemek) olarak görüldüğünü düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çünkü öğrencinin ilgi ve isteklilik [arzu] göstermesine bakılmadığını (ağlamayan çocuğa meme vermek) ve ayrıca öğrencilerden ilgi ve yeteneği dışında bir beklentinin (uçan balık yüzen kuş) varlığından söz etmişlerdir. Bu nedenle Okulda eğitim, gönülsüz ve aktif katılımsız bir olgu olduğu söylenebilir. Nalçacı ve Bektaş (2012) da öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte öğretmen adaylarının okula ilişkin algılarına yönelik olarak olumsuz kategoride şekillenen; hapishane, ahır, çöl, acı biber, cehennem tımarhane vb. metaforları vasıtasıyla istenilmeyen sevilmeyen bir zorunluluk olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Emek/çaba gerektirmeyen bir olgu olarak kategorisinde ise öğretmenler okullarda öğrencilere bilgilerin emek ve çaba göstermesini beklemeden (balık vermek), hazır bir şekilde verildiğini (hazır yemek) belirtmişlerdir. Bu nedenle de okulda eğitim, mevcut durumda emek ve çaba gerektirmeyen bir olgu olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okulda tecrübe ettikleri eğitime yönelik görüşleri alanyazındaki çalışmalarla büyük oranda tutarlılık göstermekte ve bu çalışmalarını teyit etmektedir.

Öğretmenlerin ideallerindeki okulda eğitimi simgelemek için kullandıkları metaforlar da aynı şekilde tecrübe edilende olduğu gibi yine sekiz ana toplanmıştır. Alanyazında yine çeşitli çalışmalarda (Akbaba-Altun ve Apaydın, 2013; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir ve Orhan, 2019; Saban, 2008) kısmen de olsa öğretmen okulda olması gereken yani ideallerindeki eğitime yönelik fikirlerini yansıtmışlardır. Bu bölümde de öğretmenler idealize ettikleri okulda eğitimi en çok (52 öğretmen) “bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten/birey odaklı” kategorisine ilişkin sekiz adet metafor (açık büfe, güneş, özgür bir kuş, su, çocuk parkı, oyun hamuru, seçmece karpuz, olimpiyatlar) vasıtasıyla açıklamışlardır.

Bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten/birey odaklı bir olgu olarak okulda eğitim kategorisine ilişkin öğretmenler, okul bireye eğlenerek öğrenebileceği ortamlar sağlayan (çocuk parkı), bireyin ilgi ve merakını ortaya çıkarıp (güneş), gözeten (olimpiyatlar), bireyi karar alma sürecine dahil ederek (seçmece karpuz) hangi yöne gideceğine kendisinin karar vermesini sağlayan (özgür bir kuş) sağlayan bir yer olmalıdır. Ayrıca öğrenciye seçim yapma olanağı sunan (açık büfe) ve buna göre şekillenen (su) kısacası öğrencinin hayal gücünü kullanmasına izin vererek kendi öğrenme sürecini kendisinin şekillendirmesini (oyun hamuru) sağlayan bir süreç olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kısacası öğretmenlerin okulda ideal eğitimin bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten birey odaklı bir olgu olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Bireyi toplumsallaştıran/kasıtlı kültürlenme aracı bir olgu olarak öğretmenler okulda eğitimin topluma çok yönlü yaratıcı bireyler kazandırması gerektiğini ve ayrıca okulda yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının sağlanmasını (köy enstitüleri) çünkü okulun nihai amacının topluma çok yönlü, yaratıcı bireyler kazanma ve bireyi toplumsallaştırma olması gerektiğini (tedavi etmek) ve bunu sağlamak için de öncelikle geçmişten günümüze sağlam temeller üzerine inşa edilmesinin (kökleri sağlam bir ağaç) şart olduğunu belirtmişleridir. Bu durumda okulda eğitimin bireyi toplumsallaştırması ve bir kasıtlı kültürlenme aracı olması gerektiği söylenebilir. Saban (2008) yine okulun; “kültürlenme”, “şekillendirme”, “geleceğin umudu ve güvencesi” bir yer olarak arıtma tesisi, değirmen, hastane, rafineri, fabrika, fırın vb. metaforlarını kullanarak açıkladıklarını ortaya koymuştur. Nalçacı ve Bektaş (2012) da öğretmenlerin okula ilişkin algılarının “biçimlendirici” (fabrika, inşaat, marangoz, zımpara) bir yer şeklinde olduğunu belirlemişlerdir. Özdemir ve Akkaya (2013) ise okulun bir “kültürlenme ve sosyalleşme yeri” (orman, pazar, öğrenci yurdu) olduğunu ortaya koymuşlardır.

Emek/çaba/sabır gerektiren bir olgu kategorisinde öğretmenler okulda bireylerin başarısı için özveri ve fedakârlık gerektiğini (aile ortamı) çünkü okulda her bireyin özel ilgi ve desteğe ihtiyacı

olduğunu (çiftçilik yapmak) ve bunların sağlanması için de sabır (bambu yetiştirmek), emek ve çaba harcanması (fidan yetiştirmek) gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple okulda eğitim bir emek, çaba ve sabır işi olduğu söylenebilir. Akbaba-Altun ve Apaydın (2013) da kız ve erkek öğrencilerin okulda eğitimin sabır gerektiren bir süreç olduğunu söylemek için emek, halı dokumak ve fidan metaforlarını kullandıklarını belirlemişlerdir.

Bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir olgu olarak öğretmenler öğrencilerin okulda öğrenme süreçlerinde kendi deneyimlerini yaşayıp, anlamlandırmaları yerine sürekli bir başkasının deneyimi vasıtasıyla öğrenmeye çalıştığını çünkü öğrencilerin okulda başkalarının deneyimini onaylamak ya da bunları reddetmekle vaktinin geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler bu kategoride okulda eğitimin bireyi değiştiren ve geliştiren, farklı yönlere götüren bir serüven (gizemli bir yolculuk yapmak) olması gerektiğini düşünmekte olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin kendini keşfederek eğitimin tadına varıp (doğa yürüyüşü) bu serüvende kendini sorgulayıp (felsefe) farklı deneyimler yaşaması ve farklı bakış açıları kazanması (kitap) beklenmektedir. Tüm bu süreçler sonunda okulda eğitim öğrenciyi özgün bir karakterde şekillendirebilir (heykeltıraşlık). Sonuç olarak bu kategoride öğretmenler öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmadaki özgür seçimlerinin dikkate alınarak her öğrenciye kendini gerçekleştirme fırsatı tanınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okulda idealde eğitimin bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir olgu olduğu söylenebilir. Saban (2008) de “yol gösterici” olarak ve “araç” olarak okul kategorilerinde pusula, harita, trafik işaretleri, kutup yıldızı, el feneri metaforları ile okulun açıkladığını belirlemiştir. Akbaba-Altun ve Apaydın (2013) da kız ve erkek öğrencilerin, okulda eğitimin sabır gerektiren bir süreç olduğunu belirtmek için emek, halı dokumak ve fidan metaforlarını kullandıklarını belirlemiştir. Yine Nalçacı ve Bektaş (2012) da öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte öğretmen adaylarının okula ilişkin algısına yönelik olarak “yönlendirici”, “gelişme” ve “bilgi sağlayıcı” şeklindeki kategorilerde toplanan metaforları (kapı, köprü, rehber, asansör, merdiven, tarla, ırmak, ağaç, kitap, güneş, keşif) kullanarak açıkladıklarını belirlemiştir.

Bireyi gerçek yaşama hazırlayan kategorisinde öğretmenler okulda eğitimin öğrencilerin yaşamında karşılaşılabileceği tüm sorunlara çözüm vadedmesi ve üretmesi gerektiğini (İngiliz anahtarı) belirtmişlerdir. Beklenti öğrencilerin yaşamındaki sorunlara çözüm üretip hayatını başarılı bir şekilde sürdürebilmesi için gerekli becerileri ona kazandırıp (doğa) bunu ona sağlamasıdır. Öğretmenler ideal olarak okulda eğitimin öğrenciyi sınavlara vb. şeylere hazırlayan yerler değil, öğrencileri hayata hazırlayan yerler olmasını (gerçek hayat) hayal etmektedir. Bu yüzden de idealde okulda eğitim bireyi gerçek yaşama hazırlamalıdır. Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) çalışmasında katılımcılar bu durumu *dünya, hayat, İstanbul* metaforlarıyla açıklamışlardır. Yine Özdemir ve Orhan (2019) da öğretmenlerin okulu

“hayata hazırlayan” kategorisinde yaşamın demosu, bilim evi, aile, ikinci ev, “hayatın kendisi” kategorisinde ağaç, ev, hayat, toplumun aynası metaforları kullanarak açıkladıklarını belirlemişlerdir.

Dengeli/hassas bir olgu olarak kategorisinde öğretmenler okulda eğitimin birçok faktörden etkilenmesi sebebiyle dengeli ve hassas bir süreç (avucunda kuş tutmak) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca standart bir öğretim programı yerine farklı zekâ seviyesine, ilgi ve meraka sahip öğrencilere okulda farklı eğitim ortamlarının ve öğretim programlarının sağlanmasını (bir elin parmakları) ve öğrencilerin kapasitelerinin göz önünde bulundurulmasını (arı kovana) istemişlerdir. Kısacası okulda eğitimin ölçülü bir olgu olması gerektiği söylenebilir.

Çok kültürlülüğü aşılaman/bireysel farklılıklara duyarlı bir olgu olarak öğretmenler, okulda her bireyin bir zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiğini (yöresel ürünler) çünkü her bireyin tek ve hür olduğunu (orman) vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, bireyin bu özgün kişiliği korunmasının yanında akranlarıyla da okulda ve toplumda bir bütün oluşturmasını (aşure) ve bunu gerçekleştirmek için de okulda eğitimin her öğrenciyi eşit ve adil bir şekilde kucaklaması gerektiğini (demokrasi) ifade etmişlerdir. Bu sebeple de öğretmenlere göre okulda ideal eğitimin hem bireysel farklılıklara duyarlı olmalı hem de bireylere çok kültürlülüğü aşılması gerektiği söylenebilir. Saban (2008) de yine “sevgi ve dayanışma yeri” kategorisini oluşturarak katılımcıların ev, yuva, aile, arkadaş, futbol takımı metaforlarını kullanarak açıklama yaptıklarını belirlemiştir. Bununla birlikte Özdemir ve Akkaya (2013) ise idealdeki okulun doğal, özgür ve hayallerin gerçekleştiği bir yer (süpermen, kuş, orman, bulut) olduğunu ortaya koymuştur.

Sistematiklik/uzmanlık gerektiren bir olgu olarak öğretmenler okulda eğitimin düzenli ve sistematik bir süreç olması gerektiğini (bir kilim dokumak) çünkü bireyin öğrenmesi için tüm süreçlerin planlanmasının önemli olduğunu (rayında ilerleyen bir tren) vurgulamışlardır. Ayrıca okulda eğitimin tamamen ustalık ve uzmanlık içeren (kile şekil vermek) bir süreç olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler idealde okulda eğitimi, tüm süreçlerin planlandığı, sistematiklik ve uzmanlık içeren bir olgu şeklinde düşündükleri söylenebilir. Araştırma bulguları alanyazında yer alan çalışmaları (Akbaba-Altun ve Apaydın, 2013; Balcı, 2011; Cerit, 2006; Erginer, 2011; Grady vd., 1996; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Örucü, 2014; Özdemir ve Akkaya, 2013; Özdemir ve Erol, 2015; Özdemir ve Orhan, 2019; Saban, 2008; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) desteklemekte olduğu anlaşılmaktadır.

Becker (1991) okulların beklenen hedefleri karşılayabilmesinde çok iyi bir vizyon sahibi olmaları gerektiğini ifade etmiş, bu vizyonları firma, aile, adil yer ve form olmak üzere dört kategoride ele almıştır. Becker’in (1991) sınıflandırmasına göre “Firma” kategorisi öğretmenlerin tecrübe ettikleri okulda eğitimi yansıtırken “Aile, Adil bir yer, Forum” kategorilerinin de idealde okulda eğitime yönelik görüşlerini yansıttığı söylenebilir. “Firma” olarak okulda öğrenciler işçi öğretmenlerse denetmenleridir. Okulun birincil amacı akademik başarı ve sistemli çalışmayı

gözetmektir. Bu vizyonda tüm öğrencilere başarılı olma fırsatı yaratılır. “Aile” vizyonunda ise öğrenciler bir aile bireyi öğretmenlerse gardiyanlardır. Okulda aile bireyleri arasındaki ilişkileri teşvik edip geliştirmek temel amaçtır. Bu nedenle sağlıklı ve duygusal iletişim, özsaygının gelişmesi sağlanmaya çalışılır. “Adil yer” vizyonunda öğrenciler bir performansçı öğretmenler de onların koçu görevindedir. Okul öğrencinin yeteneklerini destekler ve her öğrenciye bu yeteneklerini sergileyebilecekleri imkânlar sunar. Son olarak “forum” vizyonunda ise okulda öğrenciler genç, öğretmenler ise foruma yetişkin katılımcılardır. Bu forumda (okulda) öğrencinin özgün sesinin işitilmesi için öğrenciye fikrini ifade etme fırsatı sağlanmalı ve orada bu ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin okulda tecrübe ettiği eğitim genel olarak psikolojik temelde davranışçı kuramla açıklanabilirken ideallerindeki okuldaki eğitimin ise bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı kuramlarla açıklanabileceği söylenebilir. Bunun yanında felsefi temelde ise öğretmenlerin ideallerindeki okulda eğitim; idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçu felsefe temeline dayanmaktadır. İdealizmde okul, insanlığın kültürel mirasını öğretir ve aktarır. İdealist eğitimde sağlam karakterli ve kültürlü bireyler yetiştirmek önemlidir (Epçaçan, 2017). Öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade, onun kişilik gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalıdır (Ergün, 2009). Bu durum da *bireyi toplumsallaştıran kasıtlı kültürlenme aracı* (şerbet), *bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan* (gizemli bir yolculuk yapmak, kitap), *bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten/birey odaklı* (özgür bir kuş), *sistematiklik/uzmanlık gerektiren* (bir kilim dokumak), *emek/çaba/sabır gerektiren* (bambu yetiştirmek) kategorileri ve metaforları öğretmenlerin idealist temelde okulda eğitimi hayal ettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler okul ile toplum arasındaki ilişkileri açıklayan yaklaşımlarda (çatışmacı, işlevselci, yorumcu ve radikal) bahsedilen okulda eğitimin toplumsallaştırma işlevine burada vurgu yapmaktadır. Realist temelde de okulun temel işlevi, bireyin zihinsel gelişimini sağlamaktır (Epçaçan, 2017). Bu yüzden *bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten/birey odaklı* (özgür bir kuş) bir olgu kategorisinde öğretmenlerin realist temelde okulda eğitimi ifade ettikleri söylenebilir. Pragmatizmde ise okul bireyi yaşama hazırlamaktan öte yaşamın ta kendisidir. Etkin katılım ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu anlayışta birey aktif öğrenen olarak sorumluluğu alarak yaparak, yaşayarak öğrenir. Eğitimde gençler arasındaki bireysel farklılıklar öğrenciler için ayrı ayrı öğrenme yollarının bulunması gerekliliğini doğurur (Epçaçan, 2017). *Bireyi gerçek yaşama hazırlayan* (gerçek hayat), *bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten/birey odaklı* (seçmece karpuz, olimpiyatlar) kategorileri öğretmenlerin pragmatist temelde okulda eğitime yönelik görüşlerini sunmaktadır. Son olarak da varoluşçu felsefi temelde eğitimin amacı bireye geniş bir özgürlüğün sağlanmasıdır. Öğrencinin kendi normlarını oluşturmasına, kendi kişiliğini oturtmasında bireyi merkeze alarak ona imkân tanınır, yardım eder. *Bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan* (kitap, felsefe), *çok kültürlülüğü aşılayan/bireysel farklılıklara duyarlı ve saygılı* (demokrasi, aşure, yöresel ürünler,

orman) kategorileri öğretmenlerin okulda eğitime ilişkin varoluşçu temeldeki görüşlerini yansıtmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitimin baş aktörü olan öğretmenlerin okulda “tecrübe ettikleri” ve “idealde” okulda eğitime yönelik görüşlerinin metaforlar vasıtasıyla bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler tecrübe ettikleri okulda eğitimi sekiz temel kategori ve 24 metaforla açıklarken, idealde okulda eğitimi yine sekiz temel kategori ve 35 metaforla açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulda eğitime yönelik görüşlerinden oluşan sekiz temel kategorideki 24 metaforun tamamını okulda eğitime ilişkin olumsuz yöndeki görüşlerini ifade etmek için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar katılımcı öğretmenlerin tümünün mevcut durumda okulda eğitimi genellikle olumsuz yönde tecrübe ettiklerini göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenler idealde okulda eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda bir görüş sahibidirler ve bu görüşler tecrübe edilenden çok farklıdır. Bu vesileyle aslında öğretmenlerin, okulda idealde olanı gerçekleştirebilmenin önünde birçok dış faktörün engel olduğunu işaret etmek istediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenler tecrübe ettikleri okulda eğitimin tutarsız, değişken ve sürdürülebilirliği olmayan (örn.: *deneme tahtası, yazboz tahtası*); rekabetçi ve toplumsal fırsat eşitsizliği üreten bir sosyal sermaye aracı (*maraton yarışı, borsa oynamak*); karmaşık ve kronik sorunları olup bireyin ihtiyacına cevap vermeyen (*patinaj yapan araba, eski model telefonlar*); amaçsal olarak indirgenmiş (*bakıcılık yapmak*); yapay, sığ ve gerçekte aynı olmayan (*çürük karpuz, suya yazı yazmak*); tekdüze, kısıtlayıcı ve belirli kalıpları olan kapalı sistem (*tek beden elbise, seri üretim*); gönülsüz ve aktif katılımsız (*ağlamayan çocuğa meme vermek, sevilmeyen bir yemeği yemek*) ve emek çaba gerektirmeyen (*hazır yemek, balık vermek*) bir olgu olduğunu 24 metafor vasıtasıyla ifade etmişleridir.

Yine öğretmenlere göre idealde okulda eğitim; sistematiklik ve uzmanlık gerektiren (örn.: *bir kilim dokumak, rayında ilerleyen bir tren*); çok kültürlülüğü aşıl原因an, bireysel farklılıklara duyarlı ve saygılı (*demokrasi, aşure*); bireyin ilgi ve ihtiyacını gözeten ve birey odaklı (*açık büfe, güneş*); bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan (*gizemli bir yolculuk, doğa yürüyüşü*); dengeli ve hassas (avucunda kuş tutmak, arı kovanı); bireyi gerçek yaşama hazırlayan (*gerçek hayat, doğa*); bireyi toplumsallaştıran bir kasıtlı kültürlenme aracı (*kökleri sağlam bir ağaç, köy enstitüleri*) ve emek, çaba ve sabır gerektiren (*çiftçilik yapmak*) bir olgu şeklindedir. Öğretmenler idealde okulda eğitime yönelik görüşlerini de 35 metafor vasıtasıyla açıklamışlardır.

Araştırmanın temelinde bir eğitim kurumu olarak okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde baş aktör olan öğretmenlerin okulda eğitim ve idealde okulda eğitime yönelik görüşlerinin bütüncül bakış açısıyla yansıtılması yer almaktadır. Bu işin mutfağındaki öğretmenlerin

görüşlerini metaforlar yoluyla yansıtması bakımından aslında araştırmanın okulda eğitime ilişkin pedagojik bir tartışma olduğu söylenebilir. Bu tartışmalar ve sonuçları öğretmenlerin kendi ve diğer meslektaşlarının sahip oldukları fikir ve düşüncelerin farkına varmaları bakımından önemlidir. Kendi algılarının yanında diğer meslektaşlarının görüşlerini de bilmeleri onların okulda eğitimi farklı bakış açılarından ele almalarına ve yeni bir algı, bakış açısı geliştirmelerine de katkı sunabilir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenler ve ilgili diğer paydaşların farklı kuramcı ve pedagogların okul ve okulda eğitime ilişkin ileri sürdükleri görüşleri anlamalarına yardımcı da olabilir.

Bu çalışma sadece sınıf öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu sebeple ileriki çalışmalarda okulda eğitimi daha iyi anlamak ve nasıl olması gerektiği hakkında daha iyi bir fikir edinmek amacıyla farklı kademe (temel eğitim ikinci kademe, ortaöğretim) ve branştaki öğretmenlerin görüşlerinin de alınması yerinde olacaktır. Ayrıca ileriki aşamalarda öğretmenlerin yanında öğrenci, veli, yönetici gibi ilgili diğer paydaşların da bu konuda görüşleri alınarak sonuçlar karşılaştırılabilir ve bu şekilde farklı kesimlerin bakış açıları bütüncül bir şekilde yansıtılabilir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin temel eğitim kademelerinden biri olan ilkokullarda tecrübe ettikleri eğitimi neden genellikle olumsuz bir şekilde algıladıkları ve bu algıyı değiştirmek amacıyla ideallerindeki okulda eğitime yönelik görüşlerinin nasıl hayata geçirilebileceği tartışılmalıdır.

Kaynaklar

- Akbaba-Altun, S. & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(3), 329-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10319/126554> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 51-70. <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/3626/082164.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Becker, P. J. (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of better schools. *Educational Leadership*, 48(7), 32-35. <https://www.ascd.org/el/articles/metaphors-of-mindful-engagement-and-a-vision-of-better-schools> sayfasından erişilmiştir.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TmpZd09UZzQ> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2017). Eğitimin felsefi temelleri. A. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 117-139). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Erginer, E. (2011). A metaphorical analysis of the meanings attributed to the education system by university students: A case study. *Education*, 131(3), 653-663. <https://eric.ed.gov/?id=EJ996382> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14. doi: [10.1016/S0378-2166\(01\)00007-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00007-8)
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Bloomsbury Publishing.
- Grady, N. B., Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 41-53. <https://eric.ed.gov/?id=EJ524387> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1825/501> sayfasından erişilmiştir.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17. doi: [10.1177%2F160940690600500104](https://doi.org/10.1177/2F160940690600500104)
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492229> sayfasından erişilmiştir.
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 9-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5902/2037> sayfasından erişilmiştir.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 327-358. doi: [10.14527/kuey.2014.014](https://doi.org/10.14527/kuey.2014.014) sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(2), 295-322. doi: [10.18026/cbusos.48652](https://doi.org/10.18026/cbusos.48652)
- Özdemir, T. Y. & Erol, C. Y. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramına ilişkin metaforik algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 215-244. doi: [10.18026/cbusos.48652](https://doi.org/10.18026/cbusos.48652) sayfasından erişilmiştir.

- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. doi: [10.30831/akukeg.453716](https://doi.org/10.30831/akukeg.453716)
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275061> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509-522. <https://www.proquest.com/openview/fee52040bf3c44ec5a2c3d5e030ce0e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28575> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2014). Maratonda yarışmak ya da gizemli bir yere yolculuk yapmak: Sınıf öğretmeni adaylarının tecrübe ettikleri ve ideallerindeki öğrenme algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 995-1030. doi: [10.12738/estp.2014.3.1699](https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1699)
- Şimşek, H. (1997). Metaphorical images of an organization: The power of symbolic constructs in reading change in higher education organizations. *Higher Education*, 33(3), 283-307. <https://www.jstor.org/stable/3448229> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 942-973. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/1503/692> sayfasından erişilmiştir.
- Zheng, H. B. & Song, W. J. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission*, 8, 42-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514704.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Schools are the most important place for education today as it is known. That's why education and schools have always been a major phenomenon of interest for researchers. Teachers are the professionals who guide learning in a particular field in schools. This study was to reveal the mental images Turkish primary school teachers have about their experienced and ideal education in schools today through metaphors. Through this method, it was assumed that a comprehensive picture would

be drawn of the teachers' experienced education in schools and light could be shed on their ideal conceptions of education in schools because teachers are the basic elements of the education in schools and therefore their views on this issue are important. Specifically, the following questions guided the study: (1) What metaphorical images do primary school teachers use to describe their experienced education in schools and what conceptual themes can be derived from them? (2) What metaphorical images do primary school teachers use to describe their ideal education in schools and what conceptual themes can be derived from them?

In this study, Turkish primary school teachers experienced and ideal conceptions of "education in schools today" were examined through metaphors. The study used qualitative research method that aimed to reveal teachers' opinions holistically. According to Lakoff and Johnson (1980, p. 5), the core of metaphor involves "understanding and experiencing one kind of thing in terms of another." Hence, in any metaphorical relationship, the vehicle of the metaphor acts as a "mental filter" to understand or explain the topic of the metaphor from a different perspective. The participants of the study consisted of 86 males and 88 females, totalling 174 primary school teachers, working at 10 primary schools in Osmaniye province. The maximum diversity sampling was used for reflecting and gathering different perspectives of teachers' opinions and obtaining a general viewpoint about education in Turkish primary schools today. Data were gathered from teachers by using two open-ended statements ("For me, education in schools today is like...because..." and "To me, education in schools is/should be like...") in two stages and analysed using the content analysis technique. In the beginning, teachers were informed about the purpose of the study and notified that participation in the gathering of data would be voluntarily thus they should write their ideas freely. It should be noted that one way of reaching valid and reliable data in research is to deal with the study phenomenon objectively. Therefore, the participants were not influenced in producing their own metaphors and were encouraged to convey their opinions freely.

In the first stage, teachers generated a total of 129 metaphors, then in the second stage, they have selected 59 (24 experienced, 35 ideal education in school) of them for explaining and expressing their own impressions. According to the findings of the study, teachers conceptualized their experienced education in schools today with 24 metaphorical images and ideal education with 35 metaphorical imagines with eight categories. The eight categories and some of the corresponding metaphors representing the teachers' experienced education include the following: (1) "education as a/an inconsistent/variant/unsustainable phenomenon" (a trial board), (2) "education as a/an competitive/generator of social inequality of opportunity/social capital instrument phenomenon" (horseracing), (3) "education as a/an having complex and chronic problems/not meet individuals' need phenomenon" (a broken record), (4) "education as a purposefully reduced phenomenon"

(babysitting), (5) “education as a-an artificial/shallow/not really the same phenomenon” (a rotten watermelon and a theatre), (6) “education as a-an uniform/restrictive/having certain patterns/closed-loop system phenomenon” (an only one size dress), (7) “education as a/an unwilling/unattended actively phenomenon” (breastfeeding a non-crying child) and (8) “education does not require exertion and effort” (a fast food). The eight categories and some of the corresponding metaphors representing the participants’ ideal education in the schools include the following: (1) “education as a systematically/requiring expertness phenomenon” (weaving a rug), (2) “education as a/an instilling multiculturalism/sensitive and respectful to individual differences phenomenon” (ashura), (3) “education as a considering the individual's interest and needs/individual-oriented phenomenon” (an open buffet), (4) “education as an enabling self-realization phenomenon” (a mysterious journey), (5) “education as a balanced/sensitive phenomenon” (holding a bird in your palm), (6) “education as a preparing the individual for real-life phenomenon” (nature), (7) “education as a socializing the individual as a deliberate acculturation tool phenomenon” (a cure and sherbet) and (8) “education as a/an exertion/effort/patience requiring phenomenon” (farming, growing a bamboo plant). Findings show that all teachers who are in the sample of the study have negative experiences about education in school and explained it with negative metaphors and impressions.

The research is actually a pedagogical discussion about education in schools today and what should be ideally. These discussions and their results are important for teachers to be aware of the different ideas and thoughts of their own and other colleagues. We can see that the findings of the study are supported by the findings (Akbaba-Altun and Apaydın, 2013; Balcı, 2011; Cerit, 2006; Erginer, 2011; Grady, Fisher, and Fraser, 1996; Nalçacı and Bektaş, 2012; Örucü, 2014; Özdemir and Akkaya, 2013; Özdemir and Erol, 2015; Özdemir and Orhan, 2019; Saban, 2008; Yılmaz and Altinkurt, 2011) in the literature. And we see that there is still no realistic study in the literature in order to change and improve the negative perception about "school and education" revealed by the above-mentioned studies, and the situation has not changed yet. In addition, the experienced today and the ideal educational conceptions in the schools gathered from the teachers and views of 10 primary schools in Osmaniye province need to be validated by the views of more teachers working at other schools. The present study was carried out with only Turkish primary school teachers’ opinions. Knowing the opinions of others as well as their own perceptions can also contribute to their understanding of education in school from different perspectives and to develop a new perception (perspective). In addition, the research results can help teachers and other relevant stakeholders to understand the views put forward by different theorists and pedagogues on education at schools.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar araştırma sürecinin kurgulanmasında aktif rol almış ve süreci yönetmiştir. İkinci ve üçüncü yazar verilerin toplanması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar verilerin analizi ve araştırma raporunun yazımını işbirliği içerisinde birlikte gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmamıza görüşme talebimizi kabul edip görüşlerini içtenlikle bizimle paylaşan sınıf öğretmenlerine çok teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Komisyonunun 12.02.2021 tarih ve 2021/3/2 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Dijital Okuryazarlık, Çevrim İçi Öğrenme ve Akademik İsteklilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Digital Literacy, Online Learning, and Academic Aspiration

Yener Akman

Yazar Bilgileri

Yener Akman 
Doç. Dr., Süleyman Demirel
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
yenerakman@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmanın örneklemini 2020-2021 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören 322 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma verileri "Dijital Okuryazarlık Ölçeği", "Çevrim içi Öğrenme Tutum Ölçeği" ve "Akademik İsteklilik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizler, Pearson Momentler korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve yol analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin dijital okuryazarlık algıları çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının ve akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumları da akademik isteklilikleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur. Bunun yanında öğrencilerin dijital okuryazarlık algıları ile akademik isteklilikleri arasında çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun aracılık rolü oynadığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık ve çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik isteklilikleri üzerinde etki gösteren önemli birer değişken oldukları tespit edilmiştir. Bulgular doğrultusunda üniversitelerde çevrim içi öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasına, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına ve öğretim elemanlarının teknoloji tabanlı ders içeriği hazırlama ve sunumu konusunda yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Dijital Okuryazarlık
Çevrim İçi Öğrenme
Akademik İsteklilik
Üniversite Öğrencisi

Keywords

Dijital Literacy
Online Learning
Academic Aspiration
University Student

Makale Geçmişi

Geliş: 14.08.2021
Düzeltilme: 16.10.2021
Kabul: 19.10.2021

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationships between digital literacy, online learning and academic aspirations according to the views of university students. The sample of the study consisted of 322 students studying at Süleyman Demirel University in the 2020-2021 academic year. Data were collected through "Digital Literacy Scale", "Online Learning Attitude Scale" and "Academic Aspiration Scale". Descriptive analyses, Pearson Moments correlation analysis, multiple linear regression analysis and path analysis were used to analyze the data. According to the findings, students' digital literacy perceptions are a significant predictor of their attitudes towards online learning and their academic aspirations. In addition, students' attitudes towards online learning also had a significant effect on their academic aspirations. Moreover, it was determined that the attitude towards online learning played a mediating role between students' digital literacy and their academic aspirations. As a result of the study, it has been determined that students' attitudes towards digital literacy and online learning are an important factor in their academic aspirations. In line with the findings, it is suggested to expand online learning environments in universities, to increase the digital literacy levels of students and lecturers, and to improve the competence of lecturers in preparing and presenting technology-based course content.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1012-1036. <https://doi.org/10.37217/tebd.982846>

Giriş

21. yüzyıldaki teknolojik değişimlerin hızı toplumun tüm sektörlerinde göze çarpan ve hayatımızı etkileyen çeşitli yenilikleri ortaya çıkarmıştır. Çağımızda dikkatleri üzerine çeken dijital okuryazarlık kavramı, günlük hayat akışımızı başarılı bir şekilde yönetebilmemiz için gerekli bir yeterlilik haline gelmiştir (Voogt ve Roblin, 2012). Bu konuda Helsper ve Eynon (2013) dijital becerilerin bireylerin toplumsal katılımını artıran önemli bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Eğitim alanında da özellikle pandemi süreciyle hızla dijitalleşmeye gidilmesi öğrencilerin ve eğitimcilerin dijital okuryazarlık becerilerini gündeme getirmiştir. Benzer şekilde Miller (2015) da üniversitelerde eğitim ve öğretimde artan dijitalleşme ile öğrencilerin yeterlilik alanlarının farklılaştığını işaret etmiştir. Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlığın odak noktası bilginin eleştirel bir bakış açısıyla farklı biçimlerde anlaşılması ve kullanılabilmesidir. Ayrıca bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi farklı terminolojilerle de dijital okuryazarlığa atıfta bulunulduğu görülmektedir (Bawden, 2008). Çeşitli araştırmalarda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Çevrim içi öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) tabanlı bir öğrenme modeli olarak ifade edilebilir. Bu model, öğrenme sürecini desteklemek amacıyla elektronik sistemler ya da bilgisayarlar kullanılarak yapılandırılmış bir öğrenmedir (Satrio, 2011). Çevrim içi öğrenme esnek olması, bağımsız öğrenme kanallarını açık tutması ve maliyet verimliliği sunması gibi olumlu özellikler taşıırken eğitici-öğrenci arası etkileşim sorunları, öğreticilerin geleneksel öğretim yöntemlerine alışkanlığı ve teknolojik alt yapı yetersizlikleri gibi olumsuzluklara da sahip bir model olduğu belirtilmiştir. Çevrim içi öğrenme dikkatli bir planlama, eğitimcilerin tekno-pedagojik ve öğrencilerin teknolojik becerileri ile çağın gereksinimlerini karşılayan bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Özellikle üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun Z kuşağında yer almaları, teknoloji ile yoğun bir etkileşim içerisinde olduklarını göstermektedir. 2000'li yıllardan sonra BİT'in sosyal hayatımızdaki yerini sürekli artırmasının teknolojiye yönelik olumlu bir algıyı güçlendirdiği belirtilebilir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık yeterliliğinin çevrim içi öğrenme sürecindeki performansları ile karşılıklı bir etkileşim içerisinde olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik yeterliliği çevrim içi ortamlarda karşılaşacakları çeşitli durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştıracağı öngörülebilir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital platformlarda daha etkili ve verimli bir öğrenme sürecinin parçası olacakları belirtilebilir. Böylece öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirerek katılım istekliliklerinin ve performanslarının artması beklenebilir. Performansın göstergelerinden biri olarak akademik başarı ifade edilebilir. Akademik başarı ise akademik isteklilik doğrultusunda gelişen bir kavramdır. Zaten araştırmalar öğrencilerdeki akademik istekliliğin akademik başarının önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur (Jung ve Zhang, 2016; Khattab,

2015). Akademik isteklilik öğrencilerin yüksek bir eğitim düzeyine ulaşabilme arzuları olarak tanımlanabilir. Ayrıca geçmiş, şu an ve gelecekteki akademik başarıları toplamı şeklinde de belirtilebilir. Akademik isteklilik öğrencilerin aldıkları notlar, eğitimsel kazanımlar, motivasyon düzeyleri ve mesleki prestijleri gibi çeşitli eğitimsel çıktıları işaret etmektedir (Dubow, Boxer ve Huesmann, 2009; Mello, 2008). Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık yeterlilikleri ile akademik isteklilikleri ilişkisinde çevrim içi öğrenme tutumlarının aracılık etkisi incelenmek istenmektedir. Özellikle dijital çağda üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik algılarının akademik isteklilikleri ile olan ilişkisinin çözümlenmesinin günümüz pandemi koşullarında gerçekleştirilen eğitim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Dijital Okuryazarlık:

Günümüzde teknolojik gelişmeler toplumsal hayatın her noktasında ve her anında yer almaktadır. Teknolojik değişimlerin bir ürünü olan dijital okuryazarlık ise 21. yüzyılda bireylerin günlük rutinlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için zorunlu bir yeterlilik haline gelmiştir (van Laar, van Deursen, van Dijk ve de Haan, 2017). Hatta Aviram ve Eshet-Alkalai'ya (2006) göre dijital çağda "hayatta kalma becerisi" olarak ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle internet odaklı dünyanın aktif bir üyesi olmak için zorunlu bir beceridir (Baron, 2019). Teknolojik ilerlemelerle birlikte dijital okuryazarlık kavramı araştırmacılar tarafından daha yoğun incelenmeye başlanmıştır. Ayrıca Covid-19 pandemi süreci de bu konuda yapılan araştırmaların artmasını sağlamıştır. Pandemi süreci toplumsal yaşamda pek çok alanın rutin işleyişlerini değişime uğramıştır. Bu alanlardan biri de eğitim olarak ifade edilebilir. Hem öğrenci hem de öğretmen olsun dijital yeterlilik 21. yy. eğitiminin gerekli bir unsurudur. Zaten yeni teknolojilerin gelişimindeki büyüyen trendin öğretim sürecini etkilememesi düşünülemez. Öğretim sürecinde teknolojik alt yapıdaki ve özellikle tekno-pedagojik yaklaşımlardaki değişimlerin öğrencilerin dijital okuryazarlık algılarını ve çevrim içi öğrenmeye yönelik bakış açılarını da farklılaştırabileceği ön görülebilir.

Alanyazına göre dijital okuryazarlık bilgi okuryazarlığı, iletişim okuryazarlığı, multimedya okuryazarlığı, 21. yy. becerileri gibi kavramlar çerçevesinde ele alınan bazen bu kavramlarla aynı anlama da geldiği ya da birbirini desteklediği belirtilen bir kavram olarak açıklanabilir (Bawden, 2008; Stordy, 2015). Bu bağlamda sürekli gelişen teknolojik, kültürel ve toplumsal ortamlar hayatımızdaki dijital teknolojilerin hangi amaçla ve nasıl kullanılacağını tekrar tanımladığı için dijital okuryazarlığın farklı tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür (Helsper, 2008). Ancak çoğu araştırmacı, dijital okuryazarlığın teknik, bilişsel ve üst-bilişsel becerilerin ötesinde sivil katılım ve etik yaklaşımları da içeren çok boyutlu bir kavram olduğunu vurgulamıştır (Martin ve Grudziecki, 2006). Martin (2008) ise

dijital kaynaklara erişen, yöneten, analiz eden ve değerlendiren bireyleri dijital okuryazar olarak açıklamıştır. Alanyazında dijital okuryazarlık üzerinde çeşitli tanımlar olduğu görülmekle birlikte genel olarak BİT aracılığıyla bilginin alınması, işlenmesi ve yeni içerikler üretilmesi vurgulanan noktalar olarak belirtilebilir.

Ng (2012) alanyazına dayalı olarak dijital okuryazarlığın öğrencilerin teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal yeterliliklerinin bir sonucu olduğunu işaret etmiştir. Teknik boyut, öğrencilerin öğrenme sürecinde ve rutin eylemlerinde BİT kullanabilme becerileri; bilişsel boyut, ulaşılan dijital bilgileri eleştirel olarak analiz etme becerisi ve sosyo-duygusal boyut ise öğrencilerin BİT öğrenme ile ilgili olan işbirliği, empati, farkındalık gibi sosyal hedeflere ulaşmak için kullanabilme becerisi olarak ifade edilebilir. Son yıllarda eğitim alanında öğrencilerin dijital okuryazarlık algılarının internet bağımlılığı (Kul, 2020), dijital mahremiyet kaygısı (Okumuş ve Atilgan, 2021), bilgi güvenliği (Talan ve Aktürk, 2021), dijital vatandaşlık (Buchholz, DeHart ve Moorman, 2020) çeşitli bireysel çıktılarla olan ilişkilerinin ve öğretimsel süreç (Duran ve Özen, 2018; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Tepe ve Çelik, 2021; Turan ve Karasu-Avcı, 2018) üzerindeki etkisinin incelendiği göze çarpmıştır. Bu çalışmaların farklı öğretim kademelerinde ve farklı örneklerde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Çevrim İçi Öğrenme:

Son yıllarda gelişen teknoloji, çevrim içi öğrenmeyi hayatımızın bir parçası haline getirdi. Bu durum çevrim içi öğrenmenin etkilerine yönelik hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çok sayıda araştırmanın yapılmasını sağlamıştır (Akçapınar ve Uz-Bilgin, 2020; Baygeldi, Öztürk ve Dikkartın-Övez, 2021; Singh ve Thurman, 2019; Wilde ve Hsu, 2019; Yakubu ve Dasuki, 2019; Yavuzalp ve Özdemir, 2020; Yıldız, 2020). Geleneksel öğrenme ortamların aksine çevrim içi öğrenme ortamı daha esnek bir öğretim sürecinin kapısını aralamıştır. İnternet aracılığıyla zamandan ve mekândan bağımsız bir anlayışın olması ve çoklu ortam materyalleri ile öğrenme sürecin desteklenmesi öğrencilerin kendi sınırlarını keşfetmesi, derslerin daha eğlenceli geçmesi ve sosyal etkileşimlere daha fazla zaman ayrılmasını da sağlamaktadır (Carliner, 2004). Çevrim içi öğrenme, öğrencilerin öğretmenlerle uygun bir zamanda eşzamanlı ya da eşzamansız olarak “internet aracılığıyla deneyimlenen öğrenme” olarak tanımlanmıştır (Singh ve Thurman, 2019, s. 302). Wilde ve Hsu’ya (2019) göre, çevrim içi ya da uzaktan eğitimde öğrenciler ile öğretmenler aynı fiziki ortamı paylaşmazlar. Bireyler arası etkileşim teknolojik unsurlarla sağlanır ve öğrenme ortamlarının tasarımı öğrenme çıktılarının kalitesini doğrudan etkiler (Bower, 2019; Ergün ve Kurnaz, 2019; Polat ve Boydak-Ozan, 2018; Yılmaz ve Yalın, 2019).

Çevrim içi öğrenmenin yer ve zamandan bağımsız olması ve fazla miktarda bilgiye daha kolay ve daha etkili erişim sağlaması hızla yaygınlaşmasını kolaylaştırmıştır (Khurana, 2016). Dijital çağda çevrim içi öğrenme desteklenmekte ve bu durum da geleneksel yüz yüze eğitimden çevrim içi

öğrenmeye geçiş hızlandırmaktadır (Aldhafeeri ve Khan, 2016). Ancak alanyazında çevrim içi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler yer alırken eleştirel ifadelerle karşılaşıldığı da belirtilebilir. Çevrim içi öğrenmeye yönelik eleştirel görüş belirten kimi araştırmacılar küçük çocukların okula sosyal ve duygusal yönden yeterince hazır olamayacaklarını ifade ederken kimileri de gelişim süreçlerinin olumsuz etkileneceğini işaret etmiştir (House, 2012). Ayrıca, yüz-yüze etkileşimin olmasından öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecini kavrayamaması, öğretmenlerin anında geri bildirim ve rehberlik sağlayamama ihtimali, öğrencilerin yeterince öz disipline sahip olmamaları gibi olumsuzluklar da dikkat çekmektedir (Chen, Hwang ve Chang, 2019; Lung-Guang, 2019). Çevrim içi öğrenmenin daha olumlu bir yaklaşım olduğunu belirten araştırmacılar ise bu süreçte öğrencilerin işbirlikçi öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin daha da gelişeceğini vurgulamıştır (Yelland, 2006). Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik farklı sınıflandırmaların olduğu görülmüştür. Bunlar arasında Usta, Uysal ve Okur (2016), öğrencilerin çevrim içi öğrenmeyi geleneksel öğrenmeden ayıran noktaları bilmesi ve benimsemesini “genel kabul”, çevrim içi öğrenme yaklaşımının daha üstün özelliklerinin farkında olmasını “bireysel farkındalık”, zaman, emek ve maliyet açısından avantajlar sağlamasını “kullanışlılık” ve çevrim içi öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif bir yapıda olma gerekliliğini bilmeyi ise “uygulama etkililiği” olarak kavramsallaştırmıştır.

Akademik İsteklilik:

İsteklilik, öğrencinin yaşam boyu eğitim arzusunu, öğrencinin motivasyonunu ve akademik başarısını etkileyebilecek itici bir güçtür. Diğer bir ifadeyle, eğitimden beklentiler ve isteklilik, amaçları gerçekleştirme yolunda değerli bir kaynaktır. Akademik isteklilik ise, öğrencilerin gelecekteki yaşamları üzerinde etki bırakan yüksek bir eğitim düzeyine ulaşma eğilimlerinin psikolojik yönü olarak belirtilebilir. Öğrencilerin formal eğitime devam etme istekliliği olarak nitelendirilebilecek olan kavram 1950’li yıllarda dikkat çekerek alanyazına girmiştir (Worell, 1959). Akademik isteklilik öğrencilerin sadece okula ve geçmiş akademik başarılarına değil, aynı zamanda yükseköğretime devam etme ve mezun olma gibi gelecekte ulaşılacak başarıların motivasyonunu da işaret etmektedir.

Çeşitli araştırmalar akademik istekliliğin eğitime erişim, motivasyon ve başarı beklentisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Walkey, McClure, Meyer ve Weir, 2013). Ancak isteklilik zaman içerisinde değişiklik gösterebilen ve farklı sonuçlar doğuran bir kavram olarak da ele alınabilir. Diğer bir ifadeyle gerçekçi olmayan istekler, öğrenci de hayal kırıklığından öte kaygı ve okuldan uzaklaşmaya da neden olabilir (Boxer, Goldstein, DeLorenzo, Savoy ve Mercado, 2011). Akademik istekliliğin gelişimi konusunda ortaya atılan çeşitli teorik modeller incelendiğinde bireyin akademik istekliliğini etkileyebilecek bireysel, sosyal ve kültürel unsurlar gibi çeşitli etmenlerin

olduğu da belirtilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin bireysel unsurları arasında da dijital okuryazarlık ve çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun olabileceği düşünülmektedir. Akademik isteklilik konusunda alanyazında fazla çalışma ile karşılaşılmamıştır. Özellikle ulusal alanyazında çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Arastaman ve Özdemir, 2019). Kavramın uluslararası alanyazında ise akademik başarı (Abu-Hilal, 2010; Khattab, 2015; Otani, 2019), özgüven (Park, Lawson ve Williams, 2012), eğitime erişim (Gorard, See ve Davies, 2012), sosyal sermaye (Shahudul, Karim ve Mustari, 2015), akademik çıktılar (Chen ve Lam, 2010), benlik yeterliliği (Arastaman ve Özdemir, 2019) ve özsaygı (Slicker, Patton ve Fuller, 2004) gibi çeşitli kavramlarla beraber incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır.

Dijital Okuryazarlık, Çevrim İçi Öğrenme ve Akademik İsteklilik Arasındaki İlişkiler:

21. yüzyılda insanlığın teknolojik açıdan oldukça ilerlemesi çok sayıda sosyal alanın değişime uğramasını sağlamıştır. Özellikle küresel dünyada internetin yaygınlaşması ve büyük kitlelere ulaşımı bilginin dolaşımını, ele alınışını ve yorumlanışını da farklılaştırmıştır. Bu durum geleneksel süreçlerin gündemdeki yerini azaltırken teknoloji tabanlı her türlü uygulamayı hayatımızın bir parçası haline getirmiştir. Günümüz öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Z kuşağında yer alması ve teknolojik materyallerin yaygınlaştığı bir ortama dünyaya gelmeleri “dijital bireyler” olarak anılmalarını da sağlamaktadır. Zaten dijital kaynaklara erişen, yöneten, analiz eden ve değerlendiren bireyler dijital okuryazar olarak ifade edilmiştir (Martin, 2008). Z kuşağı da internet bağıllığı, teknoloji takibi, cep telefonu ve sosyal paylaşım siteleri kullanımı oranları açısından diğer kuşaklara göre daha dijital bir kimliğe sahiptirler (Kapil ve Roy, 2014; Twenge, Campbell, Hoffman ve Lance, 2010). Çağımızdaki hızlı değişimler eğitim alanına da yayılarak geleneksel uygulamaların teknoloji üzerine inşa edilmesi sürecini başlatmıştır. Bu durum öğretim sürecinin teknoloji ile daha uyumlu olarak gelişeceğini işaret ederken çevrim içi öğrenmenin yaygınlaşacağı belirtilebilir. Bu ifadeler doğrultusunda *Hipotez 1* şu şekilde ifade edilmiştir.

Hipotez 1. Öğrencilerin dijital okuryazarlık algısı çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Dijital okuryazarlığın sadece çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumu değil, aynı zamanda akademik isteklilik üzerinde de etkili olabileceği düşünülebilir. Artık internet kullanımının artan popülaritesi ile öğrenciler sanal ortamda daha fazla zaman geçirmektedirler. İnternetin akademik amaçlarla kullanımı ise öğrenme sürecinin etkililiğini ve akademik istekliliğin bir öncülü olan akademik başarıyı da artırabilir. Alanyazında akademik istekliliğin aile, okul ve birey temelli unsurlardan etkilendiği bilinmektedir. Özellikle dijital okuryazar olarak ifade edilen Z kuşağının pandemi sürecinde öğretimin uzaktan eğitim çerçevesinde yapılandırılmasıyla akademik

istekliliklerinin nasıl etkileneceğini incelemenin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Hipotez 2 şu şekilde sunulmuştur.

Hipotez 2. Öğrencilerin dijital okuryazarlık algısı akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının akademik isteklilikleri ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Şöyle ki çalışmanın gerçekleştirildiği örneklemin Z kuşağında yer alması ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda önceki kuşakların öğretim yöntemlerinin bu kuşak bireylerine yeterli gelmediği düşünülmektedir. Bu kuşağın geleneksel öğretim yöntemlerinin tutuculuğundan ziyade daha esnek yaklaşımları benimsedikleri ifade edilebilir. Teknoloji ile birlikte farklılaşan değerler ve eğitim koşulları çeşitli anlayışları da ortaya çıkartacaktır. Çevrim içi öğrenmede yer alan çoklu ortam uygulamalarının ve zamandan-mekândan bağımsız yaklaşımların Z kuşağına daha içten ve bilindik geleceği düşünülebilir. Bu doğrultuda Hipotez 3 ve Hipotez 4 şu şekilde ifade edilmiştir.

Hipotez 3. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumu akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Hipotez 4. Öğrencilerin dijital okuryazarlık ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun aracılık etkisi bulunmaktadır.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışma ilişki tarama modelinde betimlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik algıları belirlenmiş, ardından değişkenler arasında Pearson Korelasyon katsayısı incelenmiş ve yol analizinden önce irdelenmesi gerekli olan yordayıcılık için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak aracılık etkisinin belirlenmesinde yol analizi uygulanmıştır. Yol analizi değişkenler arasındaki nedensellik keşfi ve kuramsal ilişkilerin ortaya çıkartılması için kullanılan bir yöntemdir. Yol analizi ile dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki kısmi etkisi standartlaştırılmış regresyon katsayılarıyla ifade edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 1302 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçilimi rastgele örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın lisans öğrencileri üzerinde yürütülmesi kolay ulaşılabilirlikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin pandemi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim sürecinde üçüncü dönemlerinde olması da teknoloji tabanlı öğrenme anlayışının etkilerinin daha iyi yansıtılabileceğini düşündürmüştür. Örneklem büyüklüğü tablosundan

yararlanılarak %5 hata payı ile evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğünün 297-302 aralığında olması gerektiği görülmüştür (Krejcie ve Morgan, 1970). Bu doğrultuda veri toplama süreci sonunda 322 ölçeğe ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Demografik Bilgiler</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	216	67.1
	Erkek	106	32.9
Bölüm	Arapça Öğretmenliği	30	9.3
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	7	2.1
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	21.4
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	48	14.9
	İngilizce Öğretmenliği	19	5.9
	Sınıf Öğretmenliği	50	15.4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	39	12.1
	Türkçe Öğretmenliği	60	18.5

Tablo 1’e göre katılımcıların 216’sı (%67.1) kadın ve 106’sı (%32.9) da erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 30’u (%9.3) Arapça Öğretmenliği, 7’si (%2.1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği, 69’u Fen Bilgisi Öğretmenliği, 48’i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 19’u İngilizce Öğretmenliği, 50’si Sınıf Öğretmenliği, 39’u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 60’ı ise Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Ayrıca katılımcıların günlük çevrim içi olma ortalaması 6.1 saat olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri önceden güvenilirliği ve geçerliliği çeşitli araştırmalarda sınanmış olan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada Türkçeye uyarlama çalışmaları Hamutoğlu, Canan-Güngören, Kaya-Uyanık ve Gür-Erdoğan (2017) tarafından gerçekleştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”, Usta vd. (2016) tarafından geliştirilen “Çevrim İçi Öğrenme Tutum Ölçeği” ile Arastaman ve Özdemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İsteklilik Ölçeği” kullanılmıştır. Tüm ölçekler 5’li Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçeklerde “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” aralığında ifadeler yer almaktadır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği:

Öğrencilerin dijital okuryazarlık algılarının belirlenmesi için Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Hamutoğlu vd. (2017) tarafından yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 17 madde ve dört boyuttan (*tutum, teknik, bilişsel ve sosyal*) oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanma sürecinde gerçekleştirilen analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir (Tüm ölçek Cronbach’s Alpha: .93) bir ölçme aracı olduğunu işaret etmiştir (Hamutoğlu vd., 2017). Mevcut araştırmada da geçerlilik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda geçerlilik doğrulayıcı faktör analizi

(DFA) ile test edilmiştir ($\chi^2 = 329.45$; $sd = 124$; $\chi^2/sd = 2.65$; $AGFI = 0.90$; $RMSEA = 0.06$; $CFI = 0.96$; $NFI = 0.94$). Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır.

Çevrim İçi Öğrenme Tutum Ölçeği:

Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik algılarının belirlenmesi için Usta vd. (2016) tarafından geliştirilen "*Çevrim İçi Öğrenme Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek 20 madde ve *genel kabul, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve uygulama etkililiği* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Analizler sonucunda orijinal ölçeğin geçerli ve güvenilir (Tüm ölçek Cronbach's Alpha: .90) bir ölçek olduğu saptanmıştır. Geçerliliğin belirlenmesi için bu çalışmada gerçekleştirilen DFA sonucunda $\chi^2 = 291.41$; $sd = 116$; $\chi^2/sd = 2.51$; $AGFI = 0.92$; $RMSEA = 0.05$; $CFI = 0.95$; $NFI = 0.93$ uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır. Ayrıca güvenilirlik için incelenen Cronbach's Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Akademik İsteklilik Ölçeği:

Öğrencilerin akademik istekliliğe ilişkin algılarını ölçmek için Plucker (1996) tarafından geliştirilen ve Arastaman ve Özdemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Akademik İsteklilik Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek 21 madde ve beş boyuttan (*yükselme isteği, okula yönelik ilham, başarı güdüsü, okuldan ve yaşamdan keyif alma ve okulun taşıdığı önem*) meydana gelmektedir. Uyarlama sürecinde yapılan analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir (Tüm ölçek Cronbach's Alpha: .83) bir veri toplama aracı olduğunu göstermiştir. Mevcut veri kümesi üzerindeki analizlere göre de $\chi^2 = 319.38$; $sd = 102$; $\chi^2/sd = 3.13$; $AGFI = 0.93$; $RMSEA = 0.06$; $CFI = 0.95$; $NFI = 0.92$ uyum iyiliği değerleri ölçeğin geçerli ve .85 olarak hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı da ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu işaret etmiştir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin değerlerin referans aralığı alanyazına dayalı olarak belirlenmiştir (Kline, 2011).

Veri Analizi

Çalışma verileri elektronik ortamda hazırlanan bir form ile bir sosyal paylaşım platformu üzerinden haziran ayında çevrim içi olarak toplanmıştır. Toplanan verilerin öncelikle SPSS 22 programına aktarımı sağlanmıştır. Ardından veriler üzerinde uç değerler, normal dağılım, doğrusallık gibi ön analizler gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım için basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca dağılım grafikleri de incelenmiştir. Grafikte verilerin 45 derecelik bir açı çerçevesinde dağılımı doğrusallığın göstergesi olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analizleri bir bütün halinde ele aldığımızda veri kümesinin normal bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Çok değişkenli bir analiz gerçekleştirildiğinden çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için korelasyon katsayıları, VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Korelasyon katsayılarının .80'in altında olması, VIF değerinin 10'dan düşük ve tolerans değerinin de .2'den yüksek olması (Field, 2005; Kalaycı, 2014, s. 267-268) çoklu bağlantı sorunu olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca çalışma verilerinin analizinde aritmetik ortalama,

frekans ve standart sapma gibi betimsel hesaplamalar, korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 22, ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi ve aracılık etkisi için yol analizi ise LISREL 8.8 ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın değişkenlerine ilişkin betimsel analizler ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme tutumu ve akademik istekliliklerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arası ilişkinin yönünü ve düzeyini tespit etmek için Pearson Momentler korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ulaşılan değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’ye göre öğrencilerin dijital okuryazarlık algıları ($\bar{X} = 3.91$) “iyi”, çevrim içi öğrenme ($\bar{X} = 3.05$) ve akademik isteklilik ($\bar{X} = 3.30$) algıları ise “orta” düzeydedir. Değişkenlerin boyutları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaların dijital okuryazarlığın *tutum* boyutunda ($\bar{X} = 4.14$), çevrim içi öğrenmenin *uygulama etkililiği* ($\bar{X} = 3.24$) boyutunda ve akademik istekliliğin *okulun taşıdığı önem* ($\bar{X} = 3.80$) boyutunda olduğu görülmüştür. Değişkenler arası ilişkiler irdelendiğinde, dijital okuryazarlık ile çevrim içi öğrenme arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler ($r_{\text{dijital okuryazarlık} \times \text{çevrim içi öğrenme}} = .55; p < 0.001$), akademik isteklilik ile de düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler ($r_{\text{dijital} \times \text{akademik isteklilik}} = .27; p < 0.001$) olduğu saptanmıştır. Ayrıca çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasında da orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r_{\text{çevrim içi öğrenme} \times \text{akademik isteklilik}} = .34; p < 0.001$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dijital okuryazarlık ile akademik isteklilik arasındaki ilişkide çevrim içi öğrenme tutumunun aracılığının belirlenmesinde Holmbeck’in (1997) modeli ele alınmıştır. Bu modelde öncelikle değişkenler arası doğrudan ilişkiye yönelik standartlaştırılmış regresyon değerleri hesaplanmaktadır. Ardından aracı olduğu düşünülen değişkenin modele eklenmesi ile birlikte regresyon değeri azalıyor ve anlamlı ilişki varsa “kısmi aracılık”; anlamsız bir ilişki ortaya çıkıyorsa “tam aracılık” olarak ifade edilmektedir.

Tablo 3’ten görüleceği üzere dijital okuryazarlık çevrim içi öğrenmenin ($\beta = .60, p < .05$) anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu bulgu çalışmanın birinci hipotezi olan “Öğrencilerin dijital okuryazarlık algısı çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır”ın kabul edildiğini göstermektedir.

Tablo 3, aynı zamanda dijital okuryazarlığın akademik istekliliğin ($\beta = .24, p < .05$) anlamlı bir yordayıcısı olduğunu da işaret etmektedir. Bu bulgu çalışmanın ikinci hipotezi olan “Öğrencilerin dijital okuryazarlık algısı akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır”ın kabul edildiğini göstermektedir.

Tablo 2. Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Bulguları

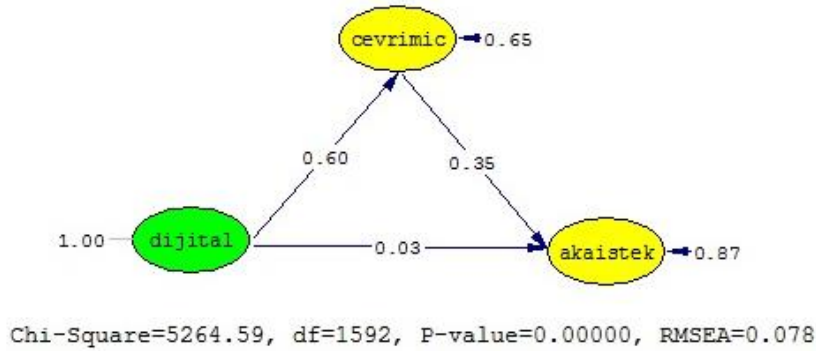
<i>Faktör</i>	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Dijital Okuryazarlık (Toplam)	3.91	.75	-															
2.Tutum	4.14	.96	.87**	-														
3.Teknik	3.72	.88	.83**	.50**	-													
4.Bilişsel	3.96	.79	.70**	.47**	.57**	-												
5.Sosyal	3.58	.94	.77**	.55**	.62**	.68**	-											
6.Çevrim İçi Öğrenme (Toplam)	3.05	.92	.55**	.42**	.50**	.44**	.50**	-										
7.Genel Kabul	3.13	.80	.61**	.48**	.57**	.41**	.50**	.85**	-									
8.Bireysel Farkındalık	2.80	1.18	.47**	.35**	.40**	.40**	.45**	.93**	.71**	-								
9.Kullanışlılık	3.11	1.21	.40**	.29**	.37**	.39**	.34**	.87**	.61**	.78**	-							
10.Uygulama Etkililiği	3.24	1.10	.45**	.31**	.42**	.35**	.46**	.85**	.62**	.72**	.75**	-						
11.Akademik İsteklilik (Toplam)	3.30	.36	.27**	.20**	.26**	.17**	.27**	.34**	.31**	.28**	.29**	.34**	-					
12.Yükselme İsteği	3.15	.46	.11*	.00	.16**	.15**	.18**	.37**	.28**	.38**	.33**	.30**	.61**	-				
13.Okula Yönelik İlham	3.03	.82	.02	.05	.02	.04	.04	-.30**	-.18**	-.35**	-.31**	-.20**	.28**	.02	-			
14.Başarı Güdüsü	3.63	.58	.14**	.11*	.12*	.09	.17**	.20**	.22**	.14**	.14*	.16**	.54**	.21**	.14**	-		
15.Okuldan ve Yaşamdan Keyif Alma	2.82	1.01	.26**	.19**	.29**	.11*	.16**	.41**	.30**	.39**	.40**	.35**	.54**	.27**	.28**	.12*	-	
16.Okulun Taşıdığı Önem	3.80	.78	.10	.09	.05	.11*	.10	.06	.06	.01	.05	.17**	.59**	.20**	.13*	.10	.26**	-

** $p < .01$; * $p < .05$; $N=322$ **Tablo 3.** Değişkenler Arası Etkiler ve Anlamlılık (Regresyon Analizi)

<i>Yapısal Yollar</i>	<i>Değişkenler</i>	β	<i>t</i>
<i>Doğrudan Etkiler</i>			
Dijital Okuryazarlık	→ Çevrim İçi Öğrenme	.60	9.21*
Dijital Okuryazarlık	→ Akademik İsteklilik	.24	3.63*
Çevrim İçi Öğrenme	→ Akademik İsteklilik	.37	4.01*
<i>Dolaylı Etkiler</i>			
Dijital Okuryazarlık	→ Akademik İsteklilik	.03	3.18*

Ayrıca Tablo 3 incelendiğinde, çevrim içi öğrenmenin de akademik istekliliği ($\beta = .37, p < .05$) anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bu bulgu çalışmanın üçüncü hipotezi olan “Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumu akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır”ın kabul edildiğini işaret etmektedir.

Bulgular, aracılık etkisinin araştırılmasına yönelik varsayımların olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda değişkenler arası ilişkilerin çözümlenmesi için yol analizi gerçekleştirilmiştir. Yol analizine ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diagramı

Şekil 1’e göre aracı değişken olan çevrim içi öğrenmenin modele eklenmesinin ardından dijital okuryazarlık (bağımsız değişken) ile akademik isteklilik (bağımlı değişken) arasındaki anlamlı ilişkiler devam etmiştir ($\beta = .03, p < .05$). Ancak bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki dolaylı etki değerinin .03 olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, Holmbeck’in (1997) ifade ettiği üzere değişkenler arası ilişkide anlamlı bir azalmanın “kısmi aracılığın” kanıtının olduğunu işaret etmiştir. Modelin uyum iyiliği değerleri de geçerli bir model oluşturulduğunu göstermiştir ($\chi^2 = 5264.59; sd = 1592; \chi^2/sd = 3.30; AGFI = 0.88; RMSEA = 0.07; CFI = 0.93; NFI = 0.92$). Bu bulgu çalışmanın dördüncü hipotezi olan “Öğrencilerin dijital okuryazarlık ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun aracılık etkisi bulunmaktadır”ın kabul edildiğini göstermektedir. Ayrıca çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun dijital okuryazarlık ve akademik isteklilik arasında kısmi aracılık etkisi göstermesine rağmen ulaşılan bulgu Sobel testi ile tekrar sınanmıştır. Sobel testine ilişkin z ve anlamlılık değerleri de çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun aracılık etkisine sahip olduğunu işaret etmiştir ($z_{sobel} = 4.135, p < 0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında dört hipotez incelenmiştir. Çalışmanın ilk hipotezi “Öğrencilerin dijital okuryazarlık algısı çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır”. Bulgular dijital okuryazarlığın çevrim içi öğrenmeye yönelik tutum

üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilk hipotezin kabul edildiği belirtilebilir. Alanyazındaki çalışmaların da bu bulguyu desteklediği görülmüştür (McGuinness ve Fulton, 2019; Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip ve Hanson, 2016; Tang ve Chaw, 2016). Bu durum üniversite öğrencilerinin teknolojik değişimlerle iç içe olmalarından ve teknolojik ürünleri yoğun bir şekilde kullanmalarından kaynaklanabilir. Bu ifadeler ışığında öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği düşünülmektedir. Zaten Arbaugh (2010) da tutumun öğrenme üzerinde önemli bir etki oluşturduğunu ifade etmiştir. Tutuma ilişkin olarak mevcut çalışmada da öğrencilerin dijital okuryazarlık algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Cho, Cheng ve Lai (2009) de çevrim içi öğrenmenin etkililiğinin bireyin bilişsel, teknik vb. çeşitli özelliklerine ve çevresinden aldığı sosyal destek düzeyine bağlı olduğunu işaret etmiştir. Benzer olarak Martin ve Madigan (2006) da, bireyin dijital ortamda etkin olmasının çok çeşitli karmaşık beceriler gerektirdiğini ifade etmiştir. Özellikle dijital okuryazarlığın BİT kullanarak verileri algılama, işleme ve dönüştürme sürecini işaret eden bir kavram olması öğretim esnasında çevrim içi yaklaşımların benimsenmesini kolaylaştırıcı bir unsur olarak belirtilebilir. Bu konuda Mohammadyari ve Singh (2015) de dijital okuryazarlığın çevrim içi öğrenmenin kabulünde önemli bir rol oynadığını işaret etmiştir.

Çalışmada test edilen ikinci hipotez ise “*Öğrencilerin dijital okuryazarlık algısı akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır*”. Bulgulara göre, öğrencilerin dijital okuryazarlık algılarının akademik isteklilikleri üzerinde önemli bir etki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu ikinci hipotezin kabul edildiğini işaret etmektedir. Alanyazında bu bulguyu doğrudan destekleyen çalışmalar olmamakla birlikte, dijital okuryazarlığın ifade ettiği anlam açısından bu bulguyu dolaylı olarak destekleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür (Ahmed ve Roche, 2021; Wong, Ho, Chen, Gu ve Zeng, 2015). Ek olarak dijital okuryazarlığın akademik isteklilik ile olan ilişkisi ele alınırken akademik istekliliğin akademik başarının ve performansın (Jung ve Zhang, 2016) da önemli bir öncülü olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmalarda dijital okuryazarlığın önemli bir bileşeni olan internete, erişim sıkıntısı yaşayan öğrencilerin akademik başarı ve istekliliklerinin anlamlı şekilde düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca dijital okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulamaların öğrencilerin akademik performansının ve başarılarının kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir (Shopova, 2014; Yustika ve Iswati, 2020). Ortaöğretim öğrencileri örneğinde bir çalışma yapan Hatlevik ve Christophersen (2013) ise dijital yeterlilik ve akademik isteklilik arasında bir etkileşim olduğunu vurgulamıştır. Dijital okuryazarlığın akademik isteklilik ile olan olumlu ilişkisi pandemi döneminde yaygınlaşan öğretimde çevrim içi uygulamalardan kaynaklanıyor olabilir. Şöyle ki öğrencilerin geleneksel öğretim yaklaşımlarından ziyade teknoloji kaynaklı daha esnek ve bireyselleştirilmiş bir öğretim sürecinden memnun oldukları düşünülebilir. Öğrencilerin derslere ve sınavlara daha rahat bir ortamda katılmaları, fiziki açıdan daha az yorulmaları, zaman kaybının azlığı gibi farklılıklar

sürece daha iyi odaklanmalarını sağlayabilir. Bunun sonucunda da öğrencilerin akademik istekliliklerinin olumlu yönde etkileneceği belirtilebilir.

Çalışmadaki üçüncü hipotez de “*Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumu akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır*”. Bulgular öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumları akademik isteklilik üzerinde önemli bir etki oluşturduğunu işaret etmiştir. Üçüncü hipotezin de kabul edildiği görülmüştür. Bu bulgunun çeşitli çalışma bulguları ile uyumlu olduğu saptanmıştır (Lumadi, 2013; Puška, Ejubović, Đalić ve Puška, 2021). Park vd.’nin (2012) çalışmasında teknoloji kullanımının öğrencinin akademik performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre çevrim içi öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan BİT araçlarının kullanımı konusundaki yeterlilik öğrenci performansını doğrudan ve öğrencilerin akademik istekliliklerini de dolaylı yünden etkilemiştir. Ayrıca Kehrwald (2008) öğrenciler arası sanal ortamdaki sosyal ilişkilerin çevrim içi öğrenme deneyimlerini geliştirerek öğrencilerin akademik yaşamlarının kalitesini artıracaklarını da ifade etmiştir. Ek olarak Díaz-Noguera, Toledo-Morales ve Hervás-Gómez (2017), çevrim içi öğrenme ortamlarında karşılaşılan yeni uygulamaların öğrencileri mutlu ettiğini, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını yükselttiğini belirtmiştir. Gerek akademik yaşam gerekse akademik başarı olarak ele alınsa da bir öğrencinin akademik tutumu, performansı ve motivasyonu akademik istekliliğinden bağımsız değildir. Çünkü akademik isteklilik akademik başarının önemli bir unsurudur (Khattab, 2015). Bu nedenle özellikle son yıllarda öğrencilerin ilgilerini çeken bir yaklaşım olarak öğretimde çevrim içi uygulamaların yaygınlaşması öğrencilerin akademik istekliliklerini artıran bir unsur olarak görülebilir.

Çalışmanın son hipotezi ise “*Öğrencilerin dijital okuryazarlık ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun aracılık etkisi bulunmaktadır*”. Bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin dijital okuryazarlık yeterlilikleri çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu etkileyerek öğrencilerin akademik istekliliklerini artırmaktadır. Böylece öğrencilerin akademik isteklilikleri üzerindeki dijital okuryazarlık algısı kısmen çevrim içi öğrenme tutumu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bulgular dördüncü hipotezin de kabul edildiğini göstermektedir. Şöyle ki öğrencilerin çevrim içi öğrenme sürecine ilişkin algıları -dijital okuryazarlığın bir parçası- BİTe olan tutum ve yeterliliklerinden bağımsız olarak ele alınamaz. Bu konuda Gilster (1997) çevrim içi öğrenmenin eğitimin bir parçası olması için öğrencilerin temel bir teknoloji anlayışı ve bazı yetkinliklerinin geliştirilmesini işaret etmiştir. Özellikle dijital okuryazarlığın gerektirdiği yeterlilikler ve çevrim içi öğrenmenin temel dinamikleri ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi de vurgulamaktadır. Bu bağlamda günümüz öğrencilerinin uygulama noktasında yeni öğretim yaklaşımını benimsemeye

daha az sorun yaşayacakları düşünülebilir. Zaten, Chien'in (2012) çevrim içi öğrenme süreci konulu çalışmasında da bilgisayar öz yeterliliği yüksek öğrencilerin daha öz güvenli olarak hem uyum hem de akademik isteklilik yönünden daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca Tawafak, Romli, Malik ve Shakir (2020) de çevrim içi öğrenmede faydalanılan platformun kullanılabilirliğinin öğrencilerin eğitsel istekliliğini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin teknolojik yeterlilikleri ve çoklu ortam desteğiyle gerçekleştirilen dikkat çekici bir öğretim süreci öğrencilerin sürecin bir parçası olmalarını kolaylaştıracaktır. Bu durumun sonucunda öğrencilerin motivasyonu ve akademik performanslarının artıracığı düşünülebilir. Böylece çağın bir gereği olarak teknolojinin öğretimde kullanımının yaygınlaşması, *dijital yerliler* olarak anılan Z kuşağı öğrencilerinin akademik istekliliklerini de artıracaktır. Benzer şekilde Drent ve Meelissen (2008) de öğretim sürecinde BİT yer almasının eğitim istekliliğini geliştirmek için önemli bir unsur olduğunu işaret etmiştir.

Sonuç olarak, çoğunluğu Z kuşağında yer alan üniversite öğrencilerinin BİT öğrenme ve uygulama noktasında yeterli oldukları görülmüştür. Geleneksel öğretim yaklaşımlarından ziyade özellikle pandemi süreci ile birlikte yaygınlaşan çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik olumlu bir tutumun geliştiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi uygulamalara yönelik tutumlarının dijital okuryazarlık düzeyinden etkilendiği belirlenmiştir. Bunun sonucunda da öğrencilerin teknoloji tabanlı öğretim uygulamaları ile daha esnek bir öğretim anlayışının akademik istekliliklerini de artırdığı görülmüştür. Bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak (i) gerek üniversite öncesi gerekse üniversitede BİTe yönelik güncel değişimlerin takip edilerek öğrencilerin bilgilendirileceği ve eğitileceği yüz yüze ve çevrim içi ortamların kurulması, (ii) üniversitelerde öğretim sürecinin farklı çevrim içi uygulamalar üzerinden sunulması, (iii) çevrim içi ortamda sunulan derslerin oranının artırılması, (iv) çevrim içi derslerin etkililiği açısından öğretim elemanlarının da teknoloji tabanlı ders hazırlama ve sunumu konusunda yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmacılara yönelik de (i) eğitim sisteminin bütünlüğü göz önünde bulundurulduğunda farklı öğretim kademelerinde ilgili değişkenlerin incelenmesi ve karşılaştırılması, (ii) öğretim elemanlarının görüşleri üzerinden teknoloji tabanlı eğitimin çıktılarının incelenmesi, (iii) çevrim içi öğrenme sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinin nitel araştırma yaklaşımı derinlemesine irdelenmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynaklar

- Abu-Hilal, M. M. (2010). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*(1), 75-84.
- Ahmed, S. T. & Roche, T. (2021). Making the connection: Examining the relationship between undergraduate students' digital literacy and academic success in an English medium instruction (EMI) university. *Education and Information Technologies, 26*, 4601-4620.

- Akçapınar, G. & Uz-Bilgin, Ç. (2020). Öğrenme analitiklerine dayalı oyunlaştırılmış gösterge paneli kullanımının öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki bağlılıklarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1892-1901.
- Aldhafeeri, F. M. & Khan, B. H. (2016). Teachers' and students' views on E-Learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 202-235. doi: [10.1177/0047239516646747](https://doi.org/10.1177/0047239516646747)
- Arastaman, G. & Özdemir, M. (2019). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre akademik isteklilik, akademik benlik yeterliği ve kültürel sermaye arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 105-119.
- Arbaugh, J. (2010). Sage, guide, both, or even more? An examination of instructor activity in online MBA courses. *Communication Education*, 55(3), 1234-1244.
- Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1), 1-11.
- Baron, R. J. (2019). Digital literacy. R. Hobbs & P. Mihailidis (Ed.), *The international encyclopedia of media literacy* içinde (s. 1-6). New Jersey: Wiley-Blackwell. doi: [10.1002/9781118978238.ieml0053](https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0053)
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. C. Lankshear & M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* içinde (s. 17-32). New York: Peter Lang.
- Baygeldi, M., Öztürk G. & Dikkartın-Övez, F. T. (2021). Pandemi sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri. *Turkish Studies*, 16(1), 285-311.
- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal Education Technology*, 50, 1035-1048.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S. & Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34(4), 609-617.
- Buchholz, B. A., DeHart, J. & Moorman, G. (2020). Digital citizenship during a global pandemic: moving beyond digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17.
- Carliner, S. (2004). *An overview of online learning*. Armherst, MA: Human Resource Development Press.
- Chen, S. X. & Lam, B. C. P. (2010). Where there's a will, there's a way: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 11(1), 53-72.
- Chen, M. R. A., Hwang, G. J. & Chang, Y. Y. (2019). A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective

- thinking and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288-2307.
- Chien, T. C. (2012). Computer self-efficacy and factors influencing e-learning effectiveness. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 670-686.
- Cho, V., Cheng, T. & Lai, W. (2009). The role of perceived user-interface design in continued usage intention of self-paced e-learning tools. *Computers & Education*, 53(2), 216-227.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Díaz-Noguera, M. D., Toledo-Morales, P. & Hervás-Gómez, C. (2017). Augmented reality applications attitude scale (ARAAS): Diagnosing the attitudes of future teachers. *The New Educational Review*, 50(4), 215-226.
- Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187-199.
- Dubow, E. F., Boxer, P. & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 224-249.
- Duran, E. & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Ergün, E. & Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Gorard, S., See, B. H. & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.
- Hamutoğlu, N. B., Canan-Güngören, Ö., Kaya-Uyanık, G. & Gür-Erdoğan, G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hatlevik, O. E. & Christophersen, K. (2013). Digital competency at beginning of upper secondary school: identifying factors explaining digital inclusion. *Computer and Education*, 6(3), 240-247.
- Helsper, E. (2008). *Digital inclusion: An analysis of social disadvantage and the information society*. London: Department for Communities and Local Government.
- Helsper, E. J. & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696-713.

- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610.
- House, R. (2012). The inappropriateness of ICT in early childhood: Arguments from philosophy, pedagogy, and developmental research. S. Suggate & E. Reese (Ed.), *Contemporary debates in childhood education and development* içinde (s. 105-120). New York: Routledge.
- Jung, E. & Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research, 109*(4), 333-350.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapil, Y. & Roy, A. (2014). A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern, 2*(1), 10-14.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education, 29*(1), 89-106.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal, 41*(5), 731-748.
- Khurana, C. (2016). *Exploring the role of multimedia in enhancing social presence in an asynchronous online course*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10291826).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi, 4*(1), 28-41.
- Lumadi, M. W. (2013). E-Learning's impact on the academic performance of student-teachers: A curriculum lens. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(14), 695-703.
- Lung-Guang, N. (2019). Decision-making determinants of students participating in MOOCs: Merging the theory of planned behavior and self-regulated learning model. *Computers & Education, 134*, 50-62.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(55), 685-698.
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 5*(4), 249-267.

- Martin, A. (2008). Digital literacy and the "digital society". C. Lankshear & M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* içinde (s. 151-176). New York: Peter Lang.
- Martin, A. & Madigan, D. (2006). *Digital literacies for learning*. London: Facet Publishing.
- McGuinness, C. & Fulton, C. (2019). Digital literacy in higher education: A case study of student engagement with e-tutorials using blended learning. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 1-28.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1069-1080.
- Miller, A. (2015). On paper, in person, and online: A multi-literacies framework for university teaching. *Journal of Academic Language and Learning*, 9(2), 19-31.
- Mohammadyari, S. & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.
- Okumuş, M. & Atilgan, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile dijital mahremiyet kaygısı arasındaki ilişki. *TRT Akademi*, 6(12), 342-363.
- Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents' academic achievement and aspiration. *International Journal of Educational Research*, 94, 168-182.
- Park, H., Lawson, D. & Williams, H. E. (2012). Relations between technology, parent education, self-confidence, and academic aspiration of hispanic immigrant students. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3), 255-265.
- Plucker, J. A. (1996). Construct validity evidence for the student aspiration survey. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 161-170.
- Polat, H. & Boydak-Ozan, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1093-1112.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G. & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for onlinelearning behavior. *Internet and Higher Education*, 29, 91-97.
- Puška, E., Ejubović, A., Đalić, D. & Puška, A. (2021). Examination of influence of e-learning on academic success on the example of Bosnia and Herzegovina. *Education and Information Technologies*, 26, 1977-1994.
- Satrio, A. (2011). Kendala Dan Penerapan E-Learning. *Journal Information*, 10, 1-16.

- Shahudul, S. M., Karim, A. H. M. Z. & Mustari, S. (2015). Social capital and educational aspiration of students: does family social capital affect more compared to school social capital? *International Education Studies*, 8(12), 255-260.
- Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32.
- Singh, V. & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Slicker, E. K., Patton, M. & Fuller, D. K. (2004). Parenting dimensions and adolescent sexual initiation: using self-esteem, academic aspiration, and substance use as mediators. *Journal of Youth Studies*, 7(3), 295-314.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Talan, T. & Aktürk, C. (2021). Orta Öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180.
- Tang, C. M. & Chaw, L. Y. (2016). Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment? *The Electronic Journal of e-Learning*, 14(1), 54-65.
- Tawafak, R., Romli, A., Malik, S. & Shakir, M. (2020). IT Governance impact on academic performance development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(18), 73-85.
- Tepe, T. & Çelik, T. (2021, Nisan). *Farklı web 2.0 araçları kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve bit kullanım yeterlilikleri üzerine etkisi*. International Symposium on Current Developments in Science, Technology and Social Sciences'da sunulmuş sözlü bildiri. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Turan, S. & Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J. & Lance, C. E. (2010). Generational differences in workvalues: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of Management*, 36(5), 1117-1142.
- Usta, İ., Uysal, Ö. & Okur, M. R. (2016). Çevrim içi öğrenme tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.

- van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A. & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577-588.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*, 299-332.
- Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H. & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 306-315.
- Wilde, N. & Hsu, A. (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-20.
- Wong, Y. C., Ho, K. M., Chen, H., Gu, D. & Zeng, Q. (2015). Digital divide challenges of children in low-income families: The case of Shanghai. *Journal of Technology in Human Services, 33*(1), 53-71.
- Worell, L. (1959). Level of aspiration and academic success. *The Journal of Educational Psychology, 50*, 47-54.
- Yakubu, M. N. & Dasuki, S. I. (2019). Factors affecting the adoption of e-learning technologies among higher education students in Nigeria: A structural equation modeling approach. *Information Development, 35*(3), 492-502.
- Yavuzalp, N. & Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(3), 269-278.
- Yelland, N. (2006). New technologies and young children: Technology in early childhood education. *Teacher Learning Network, 13*(3), 10-13.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 180-205.
- Yılmaz, Y. & Yalın, H. İ. (2019). Çevrimiçi ders süreçlerinde farklı konumlandırılan benzeşimlerin öğrencinin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(2), 443-462.
- Yustika, G. P. & Iswati, S. (2020). Digital literacy in formal online education: A short review. *Dinamika Pendidikan, 15*(1), 66-76.

Extended Summary

Technological changes have revealed various innovations that stand out in all sectors of society and affect our lives in the 21st century. The concept of digital literacy has become a necessary competence for us to successfully manage our daily life flow (Voogt and Roblin, 2012). The rapid digitalization in the field of education, especially with the pandemic process, has brought the digital literacy skills of students and educators to the agenda. Similarly, Miller (2015) pointed out that the competency areas of students differ with the increasing digitalization in teaching at universities. Various studies have shown that students' digital literacy skills positively affect their attitudes towards online learning. Online learning can be expressed as an information and communication technology (ICT) based learning model. Online learning can be expressed as an approach that meets the needs of the age with careful planning, the techno-pedagogical skills of the educators, and the technological skills of the students. Especially the fact that the majority of university students are in the Z generation shows that they are in intense interaction with technology. It can be thought that students' digital literacy proficiency interacts with their performance in the online learning process. It can be predicted that students' proficiency in technology will facilitate their adaptation to various situations they will encounter in online environments. Thus, it can be expected that students' aspiration to participate and increase their performance by developing a positive attitude towards online learning. Academic success can be expressed as one of the indicators of performance. Academic success, on the other hand, is a concept that develops in line with academic aspiration. Already, studies have revealed that academic aspiration in students is an important indicator of academic success (Jung and Zhang, 2016; Khattab, 2015). Academic aspiration can be defined as the desire of students to reach a high level of education. In this study, it is aimed to examine the mediating effect of online learning attitudes in the relationship between university students' digital literacy competencies and academic aspiration. The following hypotheses were examined in the study.

Hypothesis 1. Students' perception of digital literacy is a significant predictor of their attitude towards online learning.

Hypothesis 2. Students' perception of digital literacy is a significant predictor of their academic aspiration.

Hypothesis 3. Students' attitude towards online learning is a significant predictor of their academic aspiration.

Hypothesis 4. The attitude towards online learning has a mediating effect on the relationship between students' digital literacy and their academic aspiration.

This study was described in the relational survey model. The sample of this study consists of 322 undergraduate students studying at Süleyman Demirel University, Faculty of Education in the

2020-2021 academic year. Sample selection in the study was made by random sampling method. In the study, the "Digital Literacy Scale" adapted to Turkish by Hamutoğlu et al. (2017); "On-line Learning Attitude Scale" adapted to Turkish by Usta et al. (2016) and "Academic Aspiration Scale" adapted to Turkish by Arastaman and Özdemir (2019) were used. All scales were prepared in 5-point Likert type. In the current study, the validity and reliability analyses of the scales were repeated. As a result of the analyses, it was seen that all scales were reliable data collection tools. The study data were collected online in June via a social sharing platform with a form prepared in an electronic environment. Before the analysis of the collected data, it was seen that the assumptions such as extreme values, normal distribution, linearity, and multicollinearity problem were met.

According to the findings, students' digital literacy perceptions ($M = 3.91$) are "good", while online learning ($M = 3.05$) and academic aspiration ($M = 3.30$) perceptions are "moderate". As the relationships between the variables were examined, it was found that there were moderate, positive and significant relationships between digital literacy and online learning; and low, positive, and significant relationships with academic aspiration. In addition, it has been observed that there is a moderate, positive, and significant relationship between online learning and academic aspiration. Moreover, path analysis was performed for the mediation effect. According to the path analysis, online learning has a "partial mediation" effect ($\chi^2 = 5264.59$; $sd = 1592$; $\chi^2/sd = 3.30$, $AGFI = 0.88$; $RMSEA = 0.07$; $CFI = 0.93$; $NFI = 0.92$). Furthermore, the mediation effect was tested again with the Sobel test. The z and significance values of the Sobel test also indicated that the attitude towards online learning has a mediating effect ($z_{sobel} = 4.135$, $p < 0.05$).

Within the scope of the study, four hypotheses were examined. As a result of the first hypothesis, it was determined that digital literacy is an important predictor of the attitude towards online learning. Studies in the literature have also been found to support this finding (McGuinness and Fulton, 2019; Prior et al., 2016; Tang and Chaw, 2016). This may be due to the fact that university students are intertwined with technological changes and use technological products intensively. In the light of these statements, it is thought that students develop a positive attitude towards technology. In fact, Arbaugh (2010) also stated that attitude has a significant effect on learning.

As a result of the second hypothesis tested in the study, it was determined that students' digital literacy perceptions had a significant effect on their academic aspirations. Although there are no studies directly supporting this finding in the literature, it has been observed that there are various studies that indirectly support this finding in terms of the meaning of digital literacy (Ahmed and Roche, 2021; Wong et al., 2015). In addition, while discussing the relationship between digital literacy and academic aspiration, it has been taken into account that academic aspiration is an important antecedent of academic success and performance (Jung and Zhang, 2016). The positive relationship

between digital literacy and academic aspiration may be due to online applications in teaching, which became widespread during the pandemic period. Namely, it can be thought that students are satisfied with a more flexible and individualized teaching process based on technology rather than traditional teaching approaches.

As a result of the third hypothesis in the study, students' attitudes towards online learning had a significant impact on academic aspiration. This finding was found to be consistent with the findings of various studies (Lumadi, 2013; Puška et al., 2021). Park et al.'s (2012) study examined the effect of technology use on student academic performance. According to the findings of the study, proficiency in the use of ICT tools, which is an important part of the online learning process, directly affected student performance and indirectly affected students' academic aspirations. In addition, Kehrwald (2008) stated that social relations between students in the virtual environment would improve the quality of students' academic lives by improving their online learning experiences.

In the last hypothesis of the study, it was determined that university students' attitudes towards online learning had a mediating effect on the relationship between digital literacy and academic aspiration. In other words, students' digital literacy competencies increase their academic aspiration by positively affecting their attitudes towards online learning. In this regard, Tawafak et al. (2020) also stated that the usefulness of the platform used in online learning positively affects the educational aspiration of students. In other words, a remarkable teaching process with the support of students' technological competencies and multimedia will make it easier for students to be a part of the process. As a result of this situation, it can be thought that the motivation and academic performance of the students will increase.

In line with the findings, it is recommended to (i) establish face-to-face and online environments where students will be informed and educated by following current changes in ICT both before university and at university, (ii) present the teaching process in universities through different online applications, (iii) increase the rate of courses in an online environment, (iv) increase the proficiency of instructors in preparing and presenting technology-based courses in terms of the effectiveness of online courses. In addition, for researchers (i) examining and comparing the relevant variables in different education levels considering the integrity of the education system, (ii) examining the outputs of technology-based education through the views of the instructors, (iii) qualitative research approach in-depth on the effect of online learning process on students, are recommended.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının alışma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 25/05/2021 tarihli 107/28 sayılı onayı ile yürütölmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Etkinlikler Kapsamındaki Bilişsel Gelişim İnançları*

Preschool Teachers' Believes in Cognitive Development During Outdoor Activities

Mehmet Mart, Emel Arslan, Merve Temel

Yazar Bilgileri

Mehmet Mart

Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Temel Eğitim,
mmart@erbakan.edu.tr

Emel Arslan

Prof. Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Temel Eğitim,
emelarslan@erbakan.edu.tr

Merve Temel

Arş. Gör., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Temel Eğitim,
mtemel@erbakan.edu.tr

ÖZ

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki bilişsel gelişim inançlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Konya ili merkez ilçelerinde çalışmakta olan 35 okul öncesi öğretmeni basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği veri toplama aracı olarak kullanılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmış olan öğretmenlerden 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde örgün eğitim yapabildikleri döneme ait günlük planları istenerek doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, bilişsel gelişim ve sınıf dışı etkinlik algısı, sınıf dışı uygulamalar ve okul öncesi eğitim programı, planlama yaklaşımları ve uygulamaya yönelik engeller olmak üzere dört temel başlık ön plana çıkmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sınıf Dışı
Etkinlikler
Okul Öncesi
Gelişim
Bilişsel Gelişim

Keywords

Outdoor
Activities
Preschool
Development
Cognitive Development

ABSTRACT

This study, which aims to examine preschool teachers' cognitive development beliefs within the scope of outdoor activities, was conducted as descriptive research as a part of qualitative research methods. The sample group of this research consists of preschool teachers working in Konya Province. Thirty-five preschool teachers working in the central districts of Konya were selected by convenience sampling method. In the study, the semi-structured interview form created by the researchers was used as the data collection tool as well as supported by document analysis. In this regard, the teachers who participated in the study voluntarily were asked to share their daily plans for the period in which they could do formal education in the 2020-2021 academic year, and document review was used. As a result, four main themes were prominent: the perception of cognitive development and outdoor activities, preschool education programme and outdoor activities, and planning approaches and barriers to implementation.

Makale Geçmişi

Geliş: 29.03.2021
Düzeltilme: 03.11.2021
Kabul: 10.11.2021

*Bu çalışma, 24-25 Mart 2021 tarihlerinde düzenlenen "International Congress of Early Childhood Outdoor Practices (ICECOP)" adlı kongrede sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Mart, M., Arslan, E. & Temel, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki bilişsel gelişim inançları. *TEBD*, 19(2), 1037-1059. <https://doi.org/10.37217/tebd.904527>

Giriş

Okul öncesi eğitim dönemi bireyin gelişimini yaşam boyu etkileyen bir süreç olması nedeni ile kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle çocuklara çeşitli uyarılarla donatılmış bir çevre ve farklı öğrenme ortamları sunmak başta olmak üzere farklı değişkenler ile çocukların desteklenmesi gerekmektedir. Çocuklar ne kadar zengin uyarana maruz kalır ve gelişimsel olarak desteklenirse ilerleyen yaşamlarında da buna paralel olarak nitelikli ve sağlıklı bireyler olarak yaşam sürme şansına sahip olacaklardır. Ertürk-Kara (2018), nitelikli fiziksel ve eğitsel ortam oluşturmanın çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde kalıcı bir etki yaratmada önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin çocukların gelişim alanlarını destekleyici eğitim ortamları sunmaları ve eğitimin sadece sınıf içinde gerçekleştirilebileceği anlayışından uzaklaşıp, sınıf dışı etkinliklere de yer vermeleri gerekmektedir (Civelek ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Yalnızca sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler değil, aynı zamanda sınıf dışı etkinlikler de çocukların gelişim alanlarını desteklemektedir (Bilton, 2010).

Çocukların doğa ile aktif etkileşim içerisinde olmaları bilişsel, fiziksel, duygusal ve ahlak gelişimi gibi pek çok gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir (Adams ve Savahl, 2017). Çeşitli gelişim alanlarının desteklenmesi; iyi planlanmış ve donatılmış sınıf dışı etkinlik alanları ile birlikte tam bir öğrenme ortamının oluşturulması sonucunda meydana gelir. Tepebağ ve Aktaş-Arnas (2017), sınıf dışı alanların etkileşim ve doğal süreçlerin en az yapılandırılmış olarak ortaya çıkabileceği alanlar olduğunu ve sınıf içi etkinliklerin temel aldığı gelişim alanlarının desteklenebileceği en uygun ortam olduğunu ifade etmektedir. Bu tarz sınıf dışı alanlar küçük çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri için deneyimler edinmelerini sağlar (Tucker, 2002). Bu kapsamda desteklenen gelişim alanlarından biri olan bilişsel gelişim “bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel etkinliklerdeki gelişim” olarak adlandırılır. Senemoğlu (2020), bilişsel gelişimi “doğumdan yetişkinliğe kadar bireyin dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelme süreci” olarak tanımlamıştır. Bilişsel beceriler fiziksel, sosyal ve etkileşimli yaşantıların içerisinde doğal olarak var olmaktadır (Henderson ve Atencio, 2007).

Çocuklara sağlanan eğitim ortamında başarılı olmak, kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinden kurumun fiziki olanaklarına kadar bir dizi faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden biri eğitici materyallerin sıklıkla kullanılmasıdır (Kavak ve Coşkun, 2017). Hem bilişsel gelişim temelinde hem de diğer gelişim alanları için, sınıf dışı etkinliklerde kullanılan serbest materyaller, erken yaşlardaki çocukların fiziksel etkinlikleri ile motor ve bilişsel gelişim alanlarını destekler (Spencer vd., 2019). Bunun yanı sıra, bu materyallerin çocukların sağlık ve zindelikleri ile büyüme ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarılabileceklerini belirtmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri sınıf dışı etkinlikler ile çocukların motor, dil ve sosyal-duygusal beceriler gibi çeşitli gelişim alanlarını

destekleyebilecekleri gibi bilişsel gelişimlerini de destekleyebilecektir. Farklı eğitim mekânları ile zengin uyarıcı öğrenme ortamları sunarak eğitimlerinin niteliğini artırabileceklerdir. Bireylerin doğa ile etkileşimleri esnasında, bilişsel gelişimleri bireysel etkileşimlerden, keşiften ve çevrede bulunanları kullanmalarından ayrı tutulmamaktadır (Henderson ve Atencio, 2007). Fakat çoğu sınıf dışı etkinlik, karmaşık etkileşimleri destekleyen doğal özelliklere doğrudan erişimden yoksun, bilişsel oyun davranışları için ilham verici değildir (Zamani, 2017). Ayrıca okul bahçesi özelinde yapılan çalışmalarda, bilişsel gelişimi destekleyici etkinliklerin yapılmadığı da görülmektedir (Tepebağ ve Aktaş-Arnas, 2017). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerin önemi konusunda bilgilendirilmesi ve onlara yapabilecekleri etkinlikler ile ilgili örnek sunulması öğretmenlerin bu konudaki uygulamalarına önemli katkılar sağlayacaktır (bkz. Mart, 2018; Mart ve Campbell-Barr, 2021).

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki bilişsel gelişim inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler ve bu kapsamda bilişsel gelişimin desteklenmesine yönelik farkındalıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktasınız?
2. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamalara kazanım-göstergelerde yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Neden?
3. Bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları planlarken nelere dikkat ediyorsunuz, neden?
4. Genel olarak, bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamalarda yaşanan problemler nelerdir? Bu problemlerin çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmasında ana düşünce, bir durum seçmek ve bu durumun bir sorunu ya da meseleyi nasıl gösterdiğini açıklamaktır (Creswell, 2017). Durum çalışması ile her bir bağlam derinlemesine, detaylı ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenir. Her bir bağlama göre oluşan farklılıklar ve bunların altında yatan nedenler açıklanır ve okuyucuya ya da ilgili kişilere tasvir edilir (Akar, 2019). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları nasıl ele aldıklarını anlamaya ve yorumlamaya çalışıldığından durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 35 kadın (7'si Meram, 6'sı Karatay ve 21'i Selçuklu ilçelerinden) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı 5 öğretmen özel okul öncesi eğitim kurumunda, diğer 30 öğretmen devlet okullarından bağımsız ya da ilköğretim bünyesindeki anaokullarında çalışmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın Covid-19 pandemi döneminde gerçekleştirilmesi nedeni ile kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşmelerine 35 öğretmen katılırken, 13 öğretmen doküman analizi için günlük plan örneklerini araştırmacılar ile paylaşmıştır. Tablo 1, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>İlçe</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>İlçe</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>
Ö1	Karatay	6-10 Yıl	Lisans	Ö19	Selçuklu	21-25 Yıl	Lisans
Ö2	Karatay	11-15 Yıl	Lisans	Ö20	Selçuklu	16-20 Yıl	Lisans
Ö3	Selçuklu	16-20 Yıl	Lisans	Ö21	Selçuklu	11-15 Yıl	Lisans
Ö4	Selçuklu	6-10 Yıl	Lisans	Ö22	Selçuklu	6-10 Yıl	Lisans
Ö5	Selçuklu	11-15 Yıl	Lisans	Ö23	Selçuklu	6-10 Yıl	Lisans
Ö6	Karatay	11-15 Yıl	Lisansüstü	Ö24	Meram	6-10 Yıl	Lisans
Ö7	Karatay	11-15 Yıl	Lisans	Ö25	Selçuklu	11-15 Yıl	Lisans
Ö8	Karatay	6-10 Yıl	Lisans	Ö26	Selçuklu	11-15 Yıl	Lisans
Ö9	Karatay	11-15 Yıl	Lisans	Ö27	Selçuklu	11-15 Yıl	Lisans
Ö10	Selçuklu	11-15 Yıl	Lisans	Ö28	Selçuklu	0-5 Yıl	Lisans
Ö11	Selçuklu	6-10 Yıl	Lisans	Ö29	Selçuklu	0-5 Yıl	Lisans
Ö12	Selçuklu	6-10 Yıl	Lisans	Ö30	Selçuklu	0-5 Yıl	Lisans
Ö13	Selçuklu	0-5 Yıl	Lisansüstü	Ö31	Selçuklu	0-5 Yıl	Ön Lisans
Ö14	Selçuklu	0-5 Yıl	Lisansüstü	Ö32	Meram	0-5 Yıl	Ön Lisans
Ö15	Meram	6-10 Yıl	Lisansüstü	Ö33	Meram	0-5 Yıl	Ön Lisans
Ö16	Selçuklu	6-10 Yıl	Lisans	Ö34	Meram	0-5 Yıl	Ön Lisans
Ö17	Karatay	11-15 Yıl	Lisans	Ö35	Meram	0-5 Yıl	Ön Lisans
Ö18	Karatay	6-10 Yıl	Lisansüstü				

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken, öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda çalışma konusunu genellikle temsil ettiği düşünülen sekiz soru maddesi oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, geçerliğini artırmak amacıyla Ölçme ve Değerlendirme Bölümünden üç öğretim üyesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümünden iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda soru ifadelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin görüşmelere

katılımlarında ve görüşme sorularına yönelik cevaplandırmalarında gönüllülük esasını dikkate alınarak etik durumlar gözlemlenmiş ve öğretmenler ile araştırma sorularına cevap vermeyi istedikleri durumlarda bırakıp çalışmadan çıkabilecekleri bilgisi paylaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği artırmak önemli bir husustur. Yıldırım ve Şimşek (2018), araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışmanın araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyallerin de çalışmaya dâhil edilebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmış olan öğretmenlerden 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde örgün eğitim yapabildikleri döneme ait günlük planlardan örnek istenerek doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2020-2021 güz döneminde, Koronavirüs (Covid-19) tedbirleri dikkate alınarak elde edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından amaca yönelik olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği veri toplama aracı olarak kullanılmış ve doküman/metin incelemesinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlendikten sonra on öğretmene pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Araştırmacılar öğretmenlere ulaşılarak araştırmaya katılmaları için davet etmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile ZOOM uygulaması aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Doküman analizi için ise gönüllü öğretmenler örnek günlük planlarını araştırmacılar ile elektronik posta yolu ile paylaşmışlardır.

Etik Konular

Araştırmacılar tarafından veri toplama araçları ve sürece karar verildikten sonra, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.10.2020 tarihli toplantısında 01 toplantı sayı ve 2020/13 karar sayısı ile etik kurul onayı izni alınmıştır. Etik kurul onayının alınmasının ardından katılımcılara araştırmanın amaç ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler tarafından paylaşılan günlük plan örnekleri sadece araştırmacıların erişiminde olup şifrelenmiş bilgisayarda tutularak, her öğretmene araştırma içerisinde kod ad (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) verilerek kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel analiz verileri bulgulara çevirme işlemidir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analiz sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle gözleme dayalı alan notlarından çok metin (mülakat dökümleri, günlükler, dokümanlar) analizini ifade eder. Ancak daha genel olarak, içerik analizi hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır. Örneğin, durum çalışmalarında içerik analizi yapılabilir (Patton, 2018).

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizine destek olarak okul öncesi öğretmenlerinin gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacılarla paylaşmış oldukları günlük planlarının incelenmesinde doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Creswell (2003) tarafından araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilişkili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman analizi olarak adlandırılmıştır. Eğitim bilimleri araştırmalarında gerek destekleyici yöntem olarak gerekse araştırmacının merkezine alınmış bir yöntem olarak doküman analizi yönteminin kullanılması mümkündür (Ulutaş, 2021). Araştırmacı dokümanlardan elde edeceği verileri desteklemek, çürütmek veya bulduğu sonuçlara alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular ve Tartışma

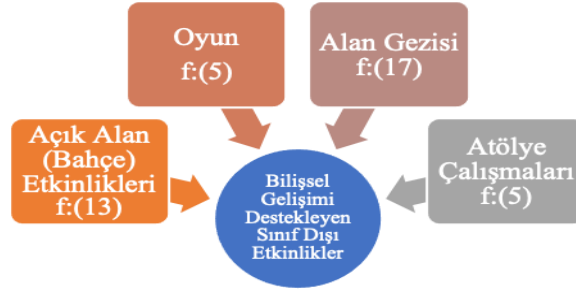
Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorulara yönelik görüşleri ve öğretmenlerin araştırmacılar ile paylaşmış olduğu günlük planlar doküman analizi yapılarak sunulmuş olup ilgili alanyazın ile bulguların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Alt başlıklar ile bulguları tartışmadan önce, çalışmaya katılan sekiz okul öncesi öğretmenin paylaşmış oldukları etkinlik planları sınıf dışı etkinliklerden alan gezileri ile ilgili olup, bunlardan 2 tanesi hayvanat bahçesine gezi planı, diğer 6 tanesi ise farklı alan gezisi planları şeklindedir (Kütüphane, alan gezisi, bilim merkezi vb.). Diğer 5 öğretmen ise, herhangi bir günlük planlarını paylaşmışlardır. Sınıf dışı etkinliklerini paylaşan öğretmenlerin planlarında yer verdikleri bilişsel gelişim ile ilgili kazanımlara bakıldığında; en çok ($f = 7$) kazanım 1 (Nesne/durum/olaya dikkatini verir) ve kazanım 5 (Nesne veya varlıkları gözlemler), sonrasında kazanım 2 (Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur) ($f = 5$) ve kazanım 3 (Algıladıklarını hatırlar) ($f = 6$), en az ($f = 1$) ise kazanım 9 (Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar) kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin pandemi dönemi içerisinde gerçekleştirilmiş olması ve Konya ilinin yüksek riskli bölge olma durumu göz önünde bulunduğu, öğretmenlerin alan gezilerini dönem başında planladıkları ama uygulayamadıkları düşünülmektedir. Bu nedenle, örnek planlar sadece bilişsel gelişim ile ilgili alınan kazanımlar üzerinden değerlendirilmiştir.

Bilişsel Gelişim ve Sınıf Dışı Etkinlik Algısı

Çalışmada öncelikle bahsedilmesi gereken konu, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel gelişim ve sınıf dışı etkinlik algılarının ne yönde olduğunun ortaya konmasıdır. Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinlikleri açık alan (bahçe) etkinlikleri, oyun, gezi-gözlem ve atölye çalışmaları olarak değerlendirmişlerdir.

Şekil 1 okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinlik algılarını göstermektedir.



Şekil 1. Bilişsel Gelişimi Destekleyen Sınıf Dışı Etkinlikler

Açık alan (bahçe) etkinliklerini bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinlikler olarak tanımlayan öğretmenler: *“Uygulamalarımnda bahçe etkinliklerine yer veriyorum. Doğayı keşfetmelerine yönelik çalışmalar yapıyoruz. Sınıf dışında yapılan etkinliklerin çocukların farkındalık düzeyini artırdığını ve anlama-yorumlama becerilerini geliştirdiğine inanıyorum”* (Ö24); *“Açık hava etkinliklerini (kitap okuma, hayvan besleme, bitki - ağaç ekimi) sınıf dışı etkinlikler olarak tanımlayabilirim. Bu etkinliklerin hem kalıcı bir eğitim hem de bilişsel gelişim için destekleyici olduğunu düşünüyorum”* (Ö6) ifadeleri ile görüşlerini aktarmışlardır. Çocukların sağlıklı gelişiminde fiziksel çevre oldukça önemli bir yere sahiptir. İyi tasarlanmış açık alanlar, çeşitli öğretim yöntemlerine olanak sağlayan alanlardır ve bu alanlar içerisinde pek çok öğretim materyali yer almaktadır (Çelik, 2012). Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe (2017) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlasının okul bahçelerini etkinliklere yönelik kullandığını ifade etmiştir. Bahçede yapılan okul öncesi etkinlikleri, çocukları davranışlarının yanında bilişsel gelişim yönünden de desteklemektedir (Şirin, 2020). Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012), okul öncesi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişim açısından çocuklara, karar verme, problem çözme, çevreyi inceleme, gözlem yapma ve yeteneklerinin farkına varma gibi becerileri kazandırma ve yaşayarak öğrenme olanağı sunan uyarıcılarla zengin bir ortam sunduğunu aktarmıştır. Öte yandan Mart, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2015) okul bahçelerindeki materyallerin yetersiz ve okul bahçelerinin çoğunlukla beton zeminden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerde açık alan (bahçe) etkinliklerini önemli bulmalarına rağmen uygulamada zorluklar yaşayabileceğini göstermektedir.

Oyun etkinliklerini bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinlikler olarak tanımlayan öğretmenler; *“Bahçemizde çeşitli oyunlara yer veriyoruz bu oyunlarda çocukların motor gelişimini desteklerken aynı zamanda bilişsel gelişime de etki edecek hareketli aktiviteler seçmeye özen gösteriyoruz”* (Ö29) şeklinde açıklamıştır. Oyun ortamı ve oyun etkinlikleri, okul öncesi eğitim döneminde belirlenen hedeflerin kazandırılmasına fırsat tanıyan öğrenme ortamları ve etkinlikleridir (Koçyiğit, Tuğluk ve

Kök, 2007). İlgili alanyazında, çocukların gelişimleri ile oynadıkları oyunlar ve oyun türleri arasında paralellik olduğu ve oyunun zihinsel, sosyal, psikomotor ve dil gelişim alanları ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir (Pehlivan, 2014). Oyun, çocuğun zihinsel gelişiminin bir aynasıdır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için "oyun yerleri" olarak düşünülmeli ve okulların açık alanları, açık hava oyun alanları niteliğinde düzenlenmelidir. Bahçede hareketli oyunlara yönelik salıncaklar, kaydırak, tahterevalli gibi ekipmanlar bulunmalıdır (Çelik, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda hareket etkinliklerinden bahsedilmektedir ve program aracılığı ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Çocukların düzenli fiziksel aktivite yapabilmeleri için oyun ve hareket etkinlikleri eğitimciler tarafından rahatlıkla bütünleştirilebilir (Graham, 1987).

Diğer bir etkinlik olan, alan gezisi etkinliklerini bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinlikler olarak tanımlayan öğretmenler; *"Tabiat okuluna, bilim merkezine geziler düzenliyorum. Bu geziler daha çok gezi gözlem ve kültürel geziler. Sınıf dışı etkinliklerin çocukların nesne durum ve olayların özelliklerini söyleme, karşılaştırma alanında oldukça fayda sağladığını düşünüyorum"* (Ö11) açıklamaları ile görüşlerini aktarmışlardır. Alan gezilerinin çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği, çocukların olayları, kişileri doğal koşulları içerisinde tanıma ve eğlenerek öğrenme fırsatı sağladığı ve sınıf içinde öğrendiklerini yaşamda uygulama fırsatı yakalamaları gibi birçok olumlu katkı sunduğu ifade edilebilir (Kızıltaş ve Sak, 2016). Karaca, Şenol, Akyol ve Can-Yaşar (2018), çalışmalarında bir öğretmenin alan gezilerinin çocukların sosyal davranışlarına ve öğrenme süreçlerine katkı sağladığı görüşüne yer vermiştir. Fakat alan gezilerinin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin alan gezisi öncesi, esnası ve sonrasını iyi planlayarak, aile ile işbirliği içerisinde, gerekli maddi imkânsızlıkların da giderilmiş olması gerekmektedir (Tutkun, Aydın-Kılıç, Balcı ve Kök, 2019). Bu doğrultuda alan gezileri için öğretmenlerin plan çalışmalarını titizlik ve dikkatle tamamlamış olmalarının öneminin ön plana çıktığı ifade edilebilir.

Atölye çalışmalarını bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinlikler olarak tanımlayan öğretmenler; *"Atölye çalışmalarını, gezi ve gözlem etkinliklerini kullanıyorum. Özellikle okul dışı bilim merkezi, kelebekler vadisi atölye çalışmaları vb. etkinlikleri her yıl planıma almaya çalışıyorum. Bu etkinliklerin bilişsel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum"* (Ö19) açıklamaları ile görüşlerini aktarmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde atölye çalışmaları için genellikle şehirdeki bilim merkezini tercih ettikleri bulgular arasında yer almaktadır. Okul dışında öğrenme olanağı sağlayan bilim merkezleri, ziyaretçilerin özgür bir şekilde keşfetmelerine, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine, grup etkinlikleri ile farklı bireylerle etkileşime geçerek ve iletişim kurarak kendi deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlamaktadır (Ok, 2018). Ayrıca, çalışma Konya'da görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirildiğinden dolayı katılımcı öğretmenlerin Konya Bilim Merkezine

gezi düzenleme ve etkinlik yapabilme imkânına sahip olduğu ifade edilebilir. Konya Bilim Merkezi, Türkiye'nin ilk ve tek LEED NC (Leadership in Energy and Environmental Design- New Construction) Altın Sertifikalı Bilim Merkezi olma özelliğini taşımaktadır. Bilim merkezleri çocukların bilim ve teknoloji ile ilgilenmesine ve bu alanda gelişmelerine olumlu katkı sağlamakla birlikte, hayal dünyalarının gelişmesini ve analitik düşünme yeteneklerinin oluşmasını sağlamaktadır (Burkut, 2018). Böylece bilim merkezleri içerisinde yer alan çeşitli atölye çalışmaları da çocukların bilişsel dünyalarına yolculuklarında olumlu katkı sağlayan bir araç görevi üstlenmiş olacaktır.

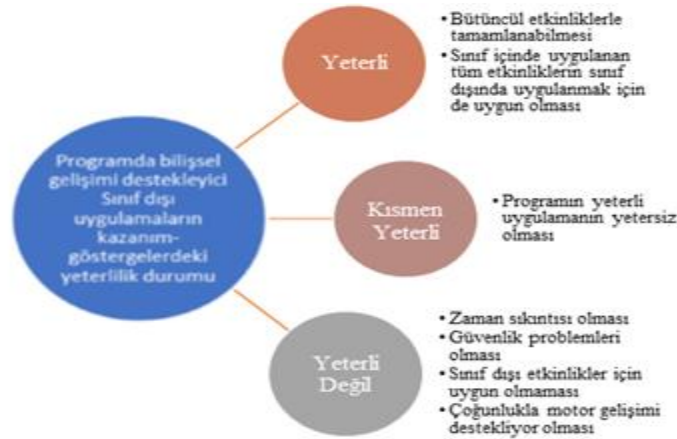
Yapılan doküman analizi doğrultusunda; Ö15 araştırmacılarla paylaşmış olduğu etkinlik planında bilim merkezine gezi planı düzenlemiş ve planında bilişsel gelişim alanında kazanım 1 (Nesne/durum/olaya dikkatini verir), kazanım 2 (Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur), kazanım 3 (Algıladıklarını hatırlar), kazanım 5 (Nesne veya varlıkları gözlemler), kazanım 8 (Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır) ve kazanım 10 (Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular)'a yönelik etkinlik yapmıştır. Ayrıca Ö12 çömlekçi atölyesine yapmış olduğu gezi planında bilişsel gelişim alanında kazanım 1 (Nesne/durum/olaya dikkatini verir), kazanım 2 (Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur), kazanım 3 (Algıladıklarını hatırlar), kazanım 5 (Nesne veya varlıkları gözlemler), kazanım 8 (Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır), kazanım 10 (Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular) ve kazanım 17'yi (Neden-sonuç ilişkisi kurar) kapsayacak şekilde alan gezisi yapmıştır. Örnekler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak alan gezisi planlarında bilişsel gelişim kazanımlarını hedefleyen etkinlikler yaptığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından paylaşılan sınıf dışı etkinlik planı olarak 8 alan gezisi örneği mevcuttur fakat paylaşılan diğer planlarda bilişsel gelişimi destekleyen etkinlikler sadece alan gezilerinde değil okul bahçesi, parklar gibi farklı sınıf dışı ortamlarda da gerçekleştirilebilecek olup öğretmenler tarafından sınıf içerisinde uygulanmak üzere plana dâhil edildiği görülmüştür. Agostini, Minelli ve Mandolesi (2018) ve Kangas, Vuojarvi ve Siklander (2018) eğitim sürecine sınıf dışında doğal ortamların dâhil edilmesi ile yapılan etkinliklerin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişmelerinin gelişimine doğrudan katkı sağladığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikleri sadece alan gezisi ile sınırlandırmamaları bu konuda çeşitli eğitim ortamları ile çocukların gelişim alanlarına katkı sağlayabilecekleri ifade edilebilir.

Sınıf Dışı Uygulamalar ve Okul Öncesi Eğitim Programı

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinliklere kazanım ve göstergelerde yer verilme durumunu yeterli, kısmen yeterli ve yeterli değil olarak değerlendirmiştir. Yeterli olduğunu düşünen okul öncesi öğretmenleri bütünleştirilmiş etkinlik planları ile çocukları sınıf dışında da bilişsel olarak

desteklediklerini ifade etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler sınıf içinde uygulanan tüm etkinliklerin sınıf dışında da uygulanabileceğini kazanım ve göstergelerin bu hususta yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Şekil 2, okul öncesi öğretmenlerinin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinliklerin kazanım ve göstergelerde yer verilme durumuna ilişkin görüşlerini göstermektedir.



Şekil 2. Programda Bilişsel Gelişimi Destekleyici Sınıf Dışı Uygulamaların Kazanım -Göstergelerdeki Yeterlilik Durumu

Örneğin; "Aslında ben sınıf içinde yaptığım tüm etkinlikleri sınıf dışında da uygulayabiliyorum. Bu konuda herhangi bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum" (Ö6), "Yeterli çünkü bütüncül etkinliklere yer veriyoruz" (Ö2) ifadelerini kullanmışlardır. Fakat öğretmenlerin araştırmacılar ile paylaşmış oldukları günlük planlar çoğunlukla bütünleştirilmiş ve belirli bir hazır formata sığdırılmış planlardır. Bütünleştirilmiş etkinlik planları ile öğretmenler, birçok etkinliği bir tema altında birleştirerek daha etkili bir şekilde, birkaç yönü ile çocuklara aktarabileceklerdir. Bu hususta MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bütünleştirilmiş etkinliğin, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluştuğu ifade edilmiştir. Ancak bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanmasının bütünleştirilmiş etkinlik olarak ifade edilemeyeceğine de ayrıca yer verilmiştir. Kısmen yeterli bulan okul öncesi öğretmenleri ise eksikliğin aslında eğitim programından değil öğretmenlerin uygulama yapma noktasından kaynaklandığını aktarmışlardır. Eğitimde sınıf dışı ortamlarda uygulama mekânları ve yöntemleri oldukça fazla ve çeşitlidir. Böylesine çeşitli alan olmasına rağmen uygulama yapabilme noktasında da oldukça fazla eksiklik ve problemler söz konusudur (Karadoğan, 2016). Örneğin (Ö23); "Programda yeterince yer verildiğini düşünüyorum ancak öğretmenlerin uygulama konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığını fazlaca kalıp düşünce ile kazanımlara ulaşılmaya çalışıldığını düşünüyorum" aktarımında bulunmuştur. Kaçan vd. (2017) çalışmaları sonucunda öğretmenlerin bahçe eğitimi ile ilgili katılmak istedikleri mesleki eğitim alanlarının başında okul öncesi eğitimde bahçe temelli öğretimin yer aldığını ve bunu sırasıyla dış mekân sınıf yönetimi ve bahçe eğitimi ile dil

ve matematik, beslenme eğitiminde bahçeyi kullanma, bahçede bilim ve İngilizce eğitimi izlediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirecekleri uygulamalara yönelik uzman kişiler tarafından sağlanacak olan desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilebilir.

Yeterli bulmayan okul öncesi öğretmenleri ise, bu durumun eğitim sürecindeki zaman problemlerinden, sınıf dışı ortamlarda sağlanması gereken güvenliğin problem yaratmasından, kazanım ve göstergelerin uygulama yapabilmek için uygun olmamasından ve kazanım ve göstergelerin çoğunlukla bedensel (motor) gelişimi destekliyor olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Örneğin; *“Verilmiyor, kısıtlı etkinliklere yer veriliyor, zaman sıkıntısı oluyor”* (Ö4), *“Çok az yer verildiğini düşünüyorum. Güvenlik konusunda okul öncesi dönem çocukları için yeterli önlem olmadığı için”* (Ö15), *“Hayır düşünmüyorum. Program genelde sınıf içi etkinliklere göre düşünüldüğü için kazanım göstergelerde de sınıf dışı uygulamalar yeterince göz önünde bulundurulmamış”* (Ö11), *“Sınıf dışı uygulamalarımız daha çok motor gelişimini destekliyor bilişsel gelişim için materyal ve fikir eksikliği var”* (Ö29) ifadelerini kullanmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı ile birlikte öğretmenlerin etkinlik planları hazırlamalarına destek olmak amacıyla örnek etkinlik planları içeren Okul Öncesi Eğitimi Etkinlik Havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca etkinlikler <https://www.eba.gov.tr/> adresinde okul öncesi eğitim sürecinin tüm paydaşlarının erişimine açık bir şekilde sunulmuştur (Erbil-Kaya, 2019). Dolayısıyla sağlanan bu desteklerin okul öncesi öğretmenlerinin planlama sürecinde önemli kaynaklar olabileceği ifade edilebilir. Öte yandan, okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, bilişsel gelişim alanında daha fazla kazanım ve gösterge bulunmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı bir bilişsel gelişime sahip olmaları, onlara bu dönem boyunca kendilerini güvende hissedebilecekleri, güvenlik önlemleri alınmış, zengin uyarıcı bir çevre ve öğrenme fırsatları sunulmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim ortamlarının olması gereken kriter ve standartlara uygun olarak inşa edilmeleri, iç ve dış mekanlarda öğrenmeyi kolaylaştıran eğitim ortamları sunulması gerekmektedir (Bilton, 2010; Özkubat, 2013).

Paylaşılan örnek planların incelenmesi sonucunda ise: araştırmacılarla paylaşılan 13 sınıf dışı etkinlik planı örneğinde bilişsel gelişim kazanımlarından; kazanım 11 (Nesneleri ölçer), kazanım 12 (Geometrik şekilleri tanır), kazanım 14 (Nesnelerle örüntü oluşturur), kazanım 15 (Parça-bütün ilişkisini kavrar), kazanım 16 (Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar), kazanım 19 (Problem durumlarına çözüm üretir), kazanım 20 (Nesne/sembollerle grafik hazırlar) ve kazanım 21'e (Atatürk'ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar) hiçbir etkinlik planında rastlanmamıştır. Mart (2020) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programlarını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışması sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin programa yeterince hâkim olmadıkları ortaya koymuştur. Ayrıca Köksal, Balaban-Dağal ve Duman (2016), okul öncesi eğitim programındaki ifadelerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Bu durum, Özsirkinti,

Akay ve Yılmaz-Bolat (2014) tarafından da desteklenmiş ve fiziksel yapı ve öğrenci sayısından dolayı öğretmenler tarafından programa yönelik olumlu tutum gelişmediğine ifade edilmiştir. Fakat Pişgin-Çivik, Ünivar ve Soylu (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalarının gösterdiği üzere, öğretmenler kendilerini programı uygulama konusunda yeterli görürken, öğrenci sayısı, yetersiz materyal, program hakkındaki yetersiz rehberlik yapılmış olması, okul bahçelerinin çocuklar için uygun olmaması, ebeveynlerin negatif yaklaşımları, okullardaki yetersiz oyun alanı, okul yöneticilerinin program hakkındaki yetersiz bilgileri, çocuk sayısına kıyasla küçük okul bahçesi sahip olmaları gibi sebeplerden dolayı programı uygulayamadıkları ifade edilebilir. Dahası Sağır ve Arslan (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını kullanırken en fazla eğitim ortamı ve durumu boyutunda sorun yaşarken, kazanım göstergeler ve öğrenme öğretme süreci boyutlarında ise en az sorun ile karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla sınıf dışı etkinliklerin uygulanması aşamasında, her öğretmenin sahip olduğu olanakların birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, farklı uygulamaların ortaya çıkabileceği ifade edilebilir.

Planlama Yaklaşımları

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları planlarken çocuk açısından; ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, yaş gruplarına ve hazırbulunuşluk seviyelerine dikkat ettiklerini aktarmışlardır. Etkinlik açısından; seçtikleri materyallerin uygun ve doğal olmasına, kazanım ve göstergelere, belirli gün-haftalara ve özgün olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çevre açısından hava durumu ve güvenliğin sağlanması da bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları planlarken dikkat ettikleri hususlar arasında yer almaktadır.

Şekil 3, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları planlarken dikkat ettikleri hususlara dair görüşlerini göstermektedir.



Şekil 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Gelişimi Destekleyici Sınıf Dışı Uygulamaları Planlarken Dikkat Ettikleri Hususlar

Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Özellikle planlamada çocukların meraklarından yola çıkmaya, doğal materyal kullanmaya, gerekli derecede rehber veya gözlemci olarak katılmaya, olumlu -

olumsuz demeden hava şartlarını değerlendirmeye dikkat ediyorum. Çünkü kazanımlara bu şekilde daha kolay ve verimli şekilde ulaşacağımı düşünüyorum” (Ö23). “Eğitime katkısına, belirli gün ve haftalara, çocukların gelişim seviyesine, ilgi ve isteklerine dikkat ediyorum. Çünkü sınıf dışı etkinliklerin sınıf içi etkinliklere paralel olması gerektiğini düşünüyorum. Amaçsız yapılmamalı” (Ö17). “Kazanım-göstergelele ulaştırıcı, güvenlik kurallarına ve sınıf içi etkinliklerle de bütünleştirilebilen etkinlikler olmasına dikkat ediyorum” (Ö12). Brock, Dodds, Jarvis ve Olusoga’nın (2009) altını çizdiği üzere, çocukların oyunlarını sürdürebilmeleri için planlama, organizasyon, uygulama, değerlendirme ve gözden geçirme süreçlerinin takip edilmesi gerekir. Dahası eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin; uygulama sürecine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları programın başarıya ulaşmasında belirleyici bir role sahip olduğu ifade edilebilir (Erbil-Kaya, 2019). Ayrıca esneklik özelliğine sahip olan okul öncesi eğitim programı çocuğun bireysel farklılıklarına, okulun ve fiziksel çevrenin yapısına özelleştirilebilmesini kapsar. Dolayısıyla uygulama esnasında ortaya çıkabilecek olan değişikliklere uygun düzenlemeler yapabilmeye fırsat tanır (Toran, 2020). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarını hazırlarken programın özelliklerine genel olarak hâkim oldukları ifade edilebilir.

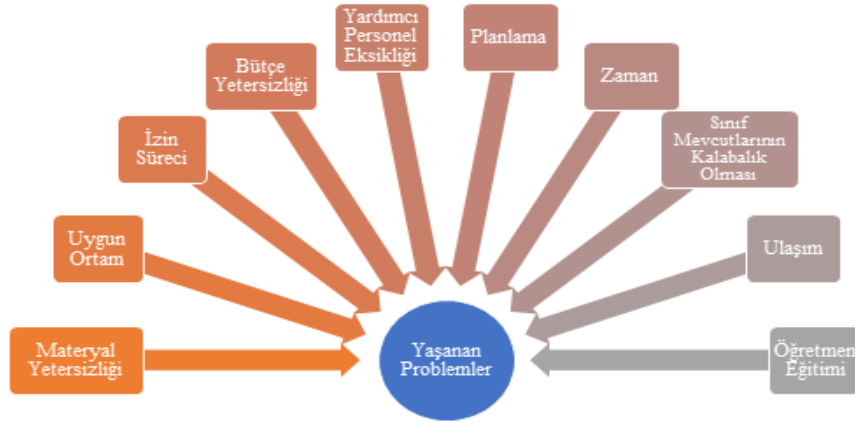
Okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme esnasında uygulamalarda dikkat ettikleri hususlar arasında doğal materyal seçmeye özen gösterdikleri ifade edilmiştir. Güler (2010) çocuklara sunulan eğitim ortamının onların doğal çevreyle ve doğal materyallerle doğrudan etkileşim kurabileceği şekilde planlanmasının önemini ifade etmiştir. Dış ortama eklenen doğal malzemeler çocukların uzamsal-bilişsel farkındalıklarını, fiziksel yeterlilik ve becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirir (Herrington ve Studtmann, 1998). Açık alan ve doğal materyallerle oynanan oyunların kültürel aktarımının sağlanması ve çocuklara güvenli açık alan oyun mekânlarının sunulması ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Özyürek, 2019). Zembat, Tosun, Çalış ve Yılmaz (2020) çalışmalarında öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımının çocukların yaratıcılarını ve hayal güçlerini geliştirme yönünde olumlu katkı sağladığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan doküman analizi sonucunda ise; paylaşılan sınıf dışı etkinlik planlarından 2 etkinlik planında doğal materyallerin kullanılmış olması dikkat çeken bir nokta olmuştur. Bu etkinliklerden bir tanesi “doğa yürüyüşü (Ö9)” etkinliğidir. Bu etkinlik kapsamında 8 farklı bilişsel gelişim kazanımına yönelik uygulama yapılmıştır. Diğer etkinlik ise “çömlekçiler (Ö12)” dir. Etkinlik sırasında doğal materyal olarak çamur, çömlek ve su kullanmıştır. Bu planlamalar yapılırken, çeşitli faktörler (aile tutumları ve güvenlik) öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmuştur. Aile tutumları ve çevre şartları sebebi ile geçmişe göre çocukların şimdikinden daha fazla dışarıda zaman geçirmiş olduğu ifade edilebilir. Günümüzde ise çocuklar daha hassas olarak algılandığından sınıf dışı etkinlikleri sınırlandırılabilir (Gabriel, 2010). Dolayısıyla

öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecinde göz önünde bulundurdıkları faktörler, çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyici zengin bir ortam sağlanmasını da sınırlandırılmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Engeller

Sınıf dışı etkinlikler ile her zaman birlikte anılan sınırlayıcı faktörler mevcut olup, bu çalışmada da bilişsel gelişimi temel alan sınıf dışı etkinlik uygulamalarında engeller olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Şekil 4 okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamalarda yaşadıkları problemlere dair görüşlerini göstermektedir.



Şekil 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Gelişimi Destekleyici Sınıf Dışı Uygulamalarda Yaşadıkları Problemler

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamalarda yaşadıkları problemleri; materyal yetersizliği, uygun ortam koşullarının sağlanamaması, izin sürecinde yaşadıkları prosedür sürecinin uzun, yıpratıcı olması ve bu konudaki idari tutumun yetersizliği, bütçe yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık ve yardımcı personelin yetersiz/eksik olması, zaman ve planlama yetersizliği ve uygulamalarda kendilerini yetersiz hissetmeleri, bu konudaki eğitimlerinin yetersiz olduğunu düşünmeleri olarak ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö27 araştırmacılar ile paylaşmış olduğu örnek etkinlik planında bilişsel gelişim alanına ait kazanım 1 (Nesne/durum/olaya dikkatini verir) ve kazanım 2'ye (Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur) yönelik sınıf içerisinde "sandalye kapmaca" etkinliği yapmıştır. Ö27 görüşme sorusuna yönelik vermiş olduğu cevapta sınıf dışında uygulama yapabilmek için uygun ortam koşullarına sahip olmadığından bu etkinliği sınıf içinde uygulamak üzere planladığını ifade etmiştir. Arabacı ve Çıtak (2017), okul öncesi eğitim kurumlarından rastgele seçilmiş bir örneklem ile kurumların fiziksel koşullarını incelemiş oldukları çalışmaları sonucunda, dış mekânlarda bahçe düzenlemeleri ve bahçe oyun öğelerinin mevcut olmadığını saptamıştır. Dahası Mart vd. (2015) çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından azının ayrı bir bahçesi olduğunu, çoğunluğun ise okul bahçesini diğer yaş grubundan çocuklar ile kullanmakta olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'deki okul öncesi

öğretmenlerini de kapsayan sınıf dışı etkinlikler ile ilgili yapılan çalışmalarda, yetersiz alan, materyal ve bütçe sorunu ön plana çıkmaktadır (Mart ve Bilton, 2014). Akın-Mart ve Kartal (2021) Türkiye'deki eğitim harcamalarına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında her yıl en düşük harcama payının okul öncesi eğitim kademesinde olduğunu ifade etmiştir. Türkiye her yıl çocuk başına ayrılan bütçede de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ortalamasının altındadır (Arkan ve Öztürk, 2018). OECD ortalaması yıllık her çocuk için 9.123 dolar iken Türkiye için bu rakam 5.173 dolar olarak açıklanmıştır (OECD, 2021).

Okul öncesi öğretmenleri yaşadıkları problemlere ilişkin çözüm önerisi olarak; okul idaresi, belediyeler veya bakanlıklar aracılığı ile ilgili kurum ve kuruluşların desteği olarak yardımcı eleman ve bütçe açığını kapatabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı desteğin materyal çeşitliliği ve özellikle okul bahçesi olmak üzere çevre şartlarının iyileştirilebilmesi için sağlanabileceği de önerilmiştir. Sınıf dışı uygulamalar için gerekli izinlerin alınması hususunda; okul idaresinin destekleyici bir tutum sergilemesi ve kolaylık sağlanması okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlere ilişkin ifade ettikleri bir diğer çözüm önerisi olmuştur. Örneğin; *“Sınıf dışı uygulamalarda yardımcı bulundurulması zorunluluğu, okul idarelerinin bu tür etkinliklere daha çok destek vermesi çözüm önerilerimdenidir”* (Ö5) görüşü aktarılmıştır. Bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamalar konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade eden okul öncesi öğretmenleri bu hususta kendilerini eğitim desteği sağlanmasının önemli katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Örneğin; *“Biz öğretmenlerin, bilişsel gelişimi desteklemeyi kâğıt-kalem olmadan sağlayamayacakları kanısı, yeterince yaratıcı-doğal ortam oluşturamaması bizleri eksik hissettirmektedir. Bu konuda geniş ve yenilikçi düşünebilmemiz uzman kişilerin yönlendirmesi ile olabilir”* (Ö4) görüşü aktarılmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmenleri tarafından; sınıf mevcutlarının gerekli şartlar sağlanarak azaltılması bu uygulamalarda verimi artıracak bir çözüm önerisi olarak ifade edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, daha önce yapılmış çalışmalarda ekipman ve izin konuları (Kandır, Yurt ve Cevher-Kalburan, 2012), bütçe (Waite, 2009), yönetimler (Waite, 2010), güvenlik ve bürokrasi, öğretmen eğitimi, maliyet, uygulayıcılar (Dillon, 2010) sınıf dışı etkinlikleri sınırlandıran etkenler olarak ortaya çıkmıştır ve bu çalışmada da öğretmenler benzer engellerden bahsetmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki bilişsel gelişime yönelik inançlarını incelemek için yapılan bu çalışmada bulgular dört ana başlık altında incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ile etkinlik planlarının etkinlik türleri ve kullanılan kazanımlara göre doküman analizleri birlikte kategorize edilerek ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenleri bilişsel gelişimi destekleyen sınıf dışı etkinliklere, açık alan (bahçe) etkinlikleri, oyun, alan gezisi ve atölye çalışmaları olarak

tanımlamış olup, örnek planlarında ise, alan gezisi ve atölye çalışmalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Bu planlamalar yapılırken, etkinlikler için çocukların ilgi ve ihtiyaçları, gelişim özellikleri, hazırbulunuşlukları ve yaşları dikkate alınarak planlamalar yapılmıştır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre bilişsel gelişimi destekleyici sınıf dışı uygulamaları sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışında da uygulanabileceği ve bütüncül etkinliklerle tamamlanabileceği için öğretmenler açısından yeterli bulunmuştur, fakat örnek planlarda ve öğretmen görüşlerinde uygulama boyutunda yetersizlikler tespit edilmiştir. Daha önceki yapılan çalışmalarda da ortaya çıktığı gibi, bu çalışmada da zaman yetersizliği, güvenlik, bütçe, materyal, izin süreci gibi sebeplerden dolayı ve programda sınıf dışı uygulamaların, bilişsel gelişim alanı yerine motor gelişimi alanına daha çok önem verildiği için sınıf dışı etkinlikler ile bilişsel gelişim ilişkilendirmesi daha azdır. Materyal yetersizliği, uygun ortam yetersizliği, izin süreci engelleri, yardımcı personel eksikliği, zaman-planlama-ulaşım sorunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretmen eğitimi yetersizliklerinden kaynaklı olarak sınıf dışında bilişsel gelişimi desteklemeye yönelik yapılacak etkinliklere engellerdir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinliklerin bilişsel gelişim üzerindeki rolü hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını gösterdiğinden ve programın gerektirdiklerinin detayını tam olarak uygulamadıklarından dolayı, hizmet içi kurslar ve çalıştaylar ile bu konuda desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; Türkiye genelindeki okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki durum tespiti ve ihtiyaç analizi yapılarak öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi, öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere yönelik farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılması için lisans eğitiminde bu konuda seçmeli ders açılması, okullardaki bahçelerin materyal ve çevre düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adams, S. & Savahl, S. (2017). Children's discourses of natural spaces: considerations for children's subjective well-being. *Child Indicators Research*, 10, 423-446. doi: [10.1007/s12187-016-93742](https://doi.org/10.1007/s12187-016-93742)
- Agostini, F., Minelli, M. & Mandolesi, R. (2018). Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. doi: [10.3389/fpsyg.2018.01911](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01911)
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 139-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın-Mart, Ö. & Kartal, S. (2021). Türkiye'deki eğitim harcamalarının değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 37- 53.

- Arabacı, N. & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(21), 28-43.
- Arkan, A. & Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu’nda erken çocukluk eğitimi. <https://setav.org/assets/uploads/2018/11/218-2023-3.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. & Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3. b.). London: Routledge.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2009). *Perspectives on play: learning for life*. Essex: Routledge.
- Burkut, E. B. (Mayıs, 2018). *Bilim merkezlerinin mekansal tasarım-kullanım bağlamında incelenmesi: Konya bilim merkezi örneği*. Uluslararası Yeşil Başkentler Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Konya.
- Civelek, P. & Özyılmaz-Akamca, G. (2017). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarının gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 12(18), 173-194.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. b.). London: SAGE.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Dillon, J. (2010). *Beyond barriers to learning outside the classroom in natural environments*. Reading: Natural England.
- Erbil-Kaya, Ö. M. (2019). Okul öncesi eğitimde planlama. A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 96-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk-Kara, G. (2018). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında fiziksel ve eğitsel ortam. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş içinde* (s. 223-258). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Gabriel, N. (2010). Adults’ concepts of childhood. R. Parker-Rees, C. Leeson, J. Savage & J. Willan (Ed.), *Early childhood studies: An introduction to the study of children’s worlds and children’s lives* (3. b.) içinde (s. 137-151). Exeter: Learning Matters.

- Güler, T. (2010). Çevre eğitimi. B. Akman, G. Uyanık-Balat & T. Güler (Ed.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi içinde* (s. 181-201). Ankara: Pegem.
- Graham, G. (1987). Motor skill acquisition-An essential goal of physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 44-48.
- Henderson, T. Z. & Atencio, D. J. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 245-251. doi: [10.1007/s10643-007-0208-1](https://doi.org/10.1007/s10643-007-0208-1)
- Herrington, S. & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M. & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70.
- Kandır, A., Yurt, Ö. & Cevher-Kalburan, N. (2012). Comparison of teachers and teacher candidates in terms of their environmental attitudes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 323-327.
- Kangas, M., Vuojarvi, H. & Siklander, P. (2018). Hiking in the wilderness: Interplay between teachers' and students' agencies in outdoor learning. *Education in the North*, 25(3), 7-31.
- Karaca, N. H., Şenol, F. B., Akyol, T. & Can-Yaşar, M. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklar için bir müze gezisi örneği. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 13-25.
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. R. Aksu (Ed.), *Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler-I içinde* (s. 47-84). Maya Akademi Yayıncılık.
- Kızıлтаş, E. & Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 536-554.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Köksal, O., Balaban-Dağal, A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Mart, M. (2018). *A comparison of english and turkish early years/kindergarten teachers' understandings of and practices in outdoor activities*. (PhD Thesis). https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/11563/2018Mart10485021Phd_full.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.
- Mart, M. (2020). Preschool teachers' evaluation of the current preschool education programme. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 15(23), 1649-1667. doi: [10.26466/opus.650624](https://doi.org/10.26466/opus.650624)

- Mart, M., Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 8(38), 721–727. doi: [10.17719/jisr.20153813683](https://doi.org/10.17719/jisr.20153813683)
- Mart, M. & Bilton, H. (2014). A comparison of the perceptions of English and Turkish early years/kindergarten teachers to outdoor learning. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 6(10), 289–308. http://sbe.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/SBE_Dergisi/KSBD_DERGi-10_SAYI-KAPAKDAHiL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mart, M. & Campbell-Barr, V. (2021). Professional development opportunities for early years teachers using social media: the case of England and Turkey. *Education 3-13*, 49(4), 1–16. doi: [10.1080/03004279.2020.1734041](https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1734041)
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (Preschool Education Programme). <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/b35a14e5-en](https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en)
- Ok, Z. (2018). *Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/3686> adresinden erişilmiştir.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58–66.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. & Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313–331.
- Özyürek, A. (2019). Yakın geçmişte çocukların oynadıkları oyun ve oyuncaklar. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(37), 105–119.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pişgin-Çivik, S., Ünüvar, P. & Soylu, B. (2015). Pre-school education teacher's opinion about the implementation of 2013 pre-school education program. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 174, 693–698.
- Sağır, M. & Arslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 64–84.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J. L. D., Cawley, J., Rehman, L., ... & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*, 6(4), 461–476. doi: [10.3934/publichealth.2019.4.461](https://doi.org/10.3934/publichealth.2019.4.461)
- Şirin, Ş. (2020). *Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://acikerisim.karabuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/829> adresinden erişilmiştir.
- Kavak, Ş. & Coşkun, H. (2016). Erken çocukluk eğitiminde eğitici materyal geliştirmenin önemi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 11-23.
- Tepebağ, D. & Aktaş-Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Toran, M. (2020). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı: planlama, uygulama ve değerlendirme. M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitimde program temel bileşenler ve uygulamalar içinde* (s. 33-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Tucker, K. (2002). Open the doors and give maths some fresh air. *Early Years Educator*, 3(11), 14–17. doi: [10.12968/eyed.2002.3.11.15056](https://doi.org/10.12968/eyed.2002.3.11.15056)
- Tutkun, C., Aydın-Kılıç, Z. N., Balcı, A. & Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 469–487. doi: [10.26466/opus.571498](https://doi.org/10.26466/opus.571498)
- Ulutaş, B. (2021). Doküman analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 279-297). Ankara: Anı Yayınları.
- Waite, S. (2009). *Outdoor learning for children aged 2–11: Perceived barriers, potential solutions*. Fourth International Outdoor Education Research Conference’da sunulmuş bildiri. La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 111–126.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.
- Zamani, Z. (2017). Young children’s preferences: What stimulates children’s cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 256–274. doi: [10.1177/1476718X15616831](https://doi.org/10.1177/1476718X15616831)
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N. B. & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.

Extended Summary

Children's direct interaction with nature provides a wide range of developmental opportunities such as cognitive, physical, emotional, and character developments (Adams and Savahl, 2017). This can occur via well-equipped and planned outdoor areas as well as having a holistic learning environment, so such learning areas provide opportunities for young children to have experiences to enhance their cognitive, emotional, and social development (Tucker, 2002). As one of the supported areas, cognitive development is explained as an active intellectual process for individuals to understand the world around them (Senemoğlu, 2020). As a part of outdoor activities, loose parts support young children's motor and cognitive development via physical activities (Spencer et al., 2019). Therefore, outdoor areas are places that interaction and natural engagement can arise with a less structured, and developmental areas aimed by indoor activities can be addressed at an optimal level (Tepebağ and Aktaş-Arnas, 2017). Besides, cognitive development can be discovered naturally within the opportunities of physical, social, and interactive experiences (Henderson and Atencio, 2007).

In this research, preschool teachers' beliefs in cognitive development during outdoor activities is aimed to be analysed to identify awareness of preschool teachers to support outdoor activities and cognitive development of children.

This research was designed as a case study. The main aim of the case study is to identify a case and to explain how this case represents the problem or the issue (Creswell, 2017). Within the case study, every aspect is examined in-depth and holistically. The differences and reasons for every aspect are explained, and these are represented by the readers (Akar, 2019). Therefore, the sampling group was chosen as convenience sampling. The study group consisted of 35 female preschool teachers working in Konya (7 from Meram district, 6 from Karatay district, and 21 from Selçuklu district). While 35 preschool teachers participated in semi-structured interviews, only 13 of them shared their daily plan examples for document analysis with researchers. Semi-structured interview questions were designed by researchers by considering expert opinions from the field. Then, the pilot study was applied with 10 preschool teachers before starting data collection. The data collection process was carried out during the autumn term of the 2020-2021 academic year, considering the covid-19 regulations.

During the analysis of the data collected via semi-structured interviews, content analysis was used by the researchers, and document analysis was used for the daily plan examples. It is also important to underline the ethical aspects of the research process, so ethical approval was collected from Necmettin Erbakan University, and all collected data were stored in a password-secured computer which can be only accessible by the first author.

At first, it is important to exhibit the overall cases from document analysis. Shared eight daily plans by participating teachers were related to field trips as a part of outdoor activities. Two of them were about visiting a zoo, and six of them were about various activities such as library visit, field trip, science center visit, and so on. The other five teachers shared their daily plans. Considering the learning outcomes from these daily plans related to cognitive development, learning outcomes 1 and 5 were used the most ($f = 7$), then followed by the learning outcome 2 ($f = 5$) and the learning outcome 3 ($f = 6$), and the learning outcome 9 is used less ($f = 1$) in the plans. However, it is important to recognise that the data collection process coincided with the pandemic period, and Konya was a high-risk region, so the shared field trips were likely to be planned in advance, but the participating teachers had no chance to enact these activities. Thus, sample plans were evaluated only in terms of learning outcomes related to cognitive development.

Garden activities, play, field trips, and workshops were underlined as activities to support cognitive development by the participating teachers as there is a close relationship between activities and cognitive, social, motor, and language development of children (Pehlivan, 2014). Correspondingly, sample daily plans indicate the same approach to address mostly cognitive learning outcomes via field trips. In terms of outdoor activities and the preschool education programme, there were various responses from the participating teachers as sufficient, partly sufficient, and insufficient. However, the shared daily plans indicated the lack of addressing all types of learning outcomes related to cognitive development. This is the result of teachers' failure to predominate the preschool education programme in every aspect (see Mart, 2020).

Another prominent theme was about planning approaches that the participating preschool teachers focused on choosing natural materials, but the sample daily plans were about field trips, and only visiting workshop can be anticipated as engaging with natural materials. Nevertheless, their claims were the requirement for children because of having limited outdoor activity times for children compared to the past (Gabriel, 2010). As it is likely to occur in various research, barriers to implementation are another theme to be discussed. The participating teachers remarked lack of materials, lack of outdoor areas, problems during permission period, insufficient funding, having a high number of children in each class and not having assistant teachers, insufficient time and planning for outdoor activities in addition to having lack of confidence to apply outdoor activities. Previous research also indicates the insufficient outdoor area, material, and budget (Mart and Bilton, 2014).

In conclusion, preschool teachers explained outdoor activities to support cognitive development as activities in a school garden, play activities, field trips, and workshop visits. In terms of planning these activities, children's intention and interests, developmental characteristics, readiness, and age are considered by the participating teachers. As preschool education programme

underlines doing activities out-of-classroom or indoor activities can be supported by outdoor activities, the participating teachers perceived the programme as sufficient. However, sample daily plans and teachers' statements about the implementation indicate a lack of outdoor activities. As the reasons for inadequacy, having limited time, safety, budget, material, and permission process are underlined, and the emphasis in the preschool programme is about physical development instead of cognitive development. The barriers around outdoor activities were lack of materials, lack of outdoor areas, lack of assistant for teachers from the research. As a result of this research, preschool teachers have lack of information on cognitive development and outdoor activities as well as the requirements of the programme, so the participating teachers were unable to implement proper outdoor activities to support cognitive development. Thus, there is a requirement for teachers to attend in-session courses and workshops to learn more about the importance of outdoor activities for cognitive development.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.10.2020 tarihli 01 toplantı sayı ve 2020/13 kararı ile yürütölmüştür.

İlkokul 4. Sınıfa Devam Eden Çocuklarda Öz Kavramının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Investigation of Self-Concept in Primary School 4th Grade Children According to Some Variables

Merve Kurt, Arzu Özyürek

Yazar Bilgileri

Merve Kurt 
Çocuk Gelişimi Uzmanı,
cgumervekrt@gmail.com

Arzu Özyürek 
Prof. Dr., Karabük Üniversitesi,
Çocuk Gelişimi,
a.ozyurek@karabuk.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, ilkokul 4.sınıfa devam eden çocuklarda öz kavramı bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma grubunu ilkokul 4. sınıfa devam eden 228 çocuk oluşturmuştur. Veri toplamada "Piers Harris'in Öz Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, normallik dağılımı dikkate alınarak Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri kullanılmıştır. Çalışmada kız çocukların kaygı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısının öz kavramı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Annesi 36-40 yaş aralığında olan çocukların annesi 31-35 yaşındakilere göre fiziksel görünüşleriyle ilgili öz kavramlarının daha iyi düzeyde olduğu; babası 51 yaş ve üzeri olan çocukların babası daha küçük yaştaakilere göre mutluluk düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Annenin öğrenim durumunun düşük olması durumunda çocuğun mutluluk, kaygı ve zihinsel puan ortalamalarının da düşük olduğu; babanın öğrenim durumunun yüksek olması durumunda çocukların mutluluk düzeylerinin yüksek, kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öz Kavramı
Benlik
Benlik Saygısı
İlkokul Dönemi

Keywords
Self- Concept
Self
Self-Respect
Primary Education

Makale Geçmişi
Geliş: 22.09.2021
Düzeltilme: 10.10.2021
Kabul: 01.11.2021

ABSTRACT

In this study, the self-concept of children attending the 4th grade of primary school was examined according to some variables. The study group consisted of primary school 4th grade children (n = 228). "Piers Harris Self-Concept Scale" was used in data collection. In the analysis of the data, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H Tests were used according to the normality distribution of the variables. It was determined that the number of siblings did not make a significant difference in self-concept. It has been determined that the children whose mothers are between the ages of 36-40 have better self-concepts about their physical appearance than those whose mothers are 31-35 years old; happiness levels of children whose fathers are 51 years or older are lower than those whose fathers are younger. It has been determined that if the mother's educational status is low, the child's happiness, anxiety and mental score averages are also low; if the father's education level is high, the happiness levels of the children are high and their anxiety levels are low.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kurt, M. & Özyürek, A. (2021). İlkokul 4. sınıfa devam eden çocuklarda öz kavramının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1060-1075. <https://doi.org/10.37217/tebd.998852>

Giriş

Psikoloji literatüründe “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı” olarak adlandırılan öz kavramı, gündelik hayatta “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak nitelendirilmektedir. Öz kavramı insan kişiliğinin temelinde bulunan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin tamamıdır (Öner, 2005). Bireyler genellikle kişisel özellikleri ve günlük yaşamdaki rollerini içeren iki kavram üzerinde durarak kendilerini tanımlarlar. Bireylerin kendileri için yaptıkları kişisel tanımlamalar, aslında onların daha öncesinde var olan ve diğer bireylerden farklı olmasını sağlayan kişisel özellikleridir (Erdoğan, 2006). Bu açıdan bakıldığında öz kavramı bireyin tutum ve inançlarını, değerlerini ve deneyimlerini, tüm bunların bireyde oluşturduğu etkiler ve bireyin bunları değerlendirmesini kapsamaktadır. Bireyin kendisiyle ilgili farkındalığı deneyim, davranış ve kişilik özelliklerini de etkiler. Çocuklarda öz kavramı eylemler ve somut özelliklere odaklanır, buna karşın yetişkinlerin öz kavramı daha soyut özelliklere odaklanır. Gelişim sürecinde çocuklar gözlemleri ve çevresindeki bireylerin geri bildirimleri sayesinde kendileriyle ilgili bilgi edinirler (Hay, Ashman ve Kraayenoord, 1998). En geniş anlamıyla öz kavramı, kişinin diğer kişilerle olan iletişimleri sonucunda kendisi ile ilgili oluşan düşünceleridir. Öz kavramı üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacılardan Harter (1999), öz kavramı terimini bireyin kendisiyle alakalı onay verdiği nitelikler veya özellikler anlamına gelen öz sunum ile açıklamaktadır. Harter (1999) öz kavram açıklamalarında öz sunumla beraber öz değerlendirme terimine de değinmektedir. Öz değerlendirme, kişinin kendisi ile ilgili özellikleri cevaplarken belirli bir konuya bağlı olarak kendisini sevip sevmediği, iyi olup olmadığı şeklinde kendini değerlendirmesidir (Yıldız ve Fer, 2013).

Bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan, çevredeki kişilerin bireyle ilgili beğeni, onay ve isteklerini yansıtan (Bong ve Skaalvik, 2003) öz kavramı, insan doğasının ve mutluluğunun temelinde önemli rol oynamaktadır. Kişinin hayatını mutlu olarak devam ettirmesi, kişiliğini sağlıklı bir şekilde geliştirmesi, bireylerin oluşturduğu toplumların da sağlıklı ve mutlu olmasını sağlar. Bu nedenle kişilik kavramı, psikoloji alan uzmanları yanında çocuk gelişimi ve eğitim alan araştırmacılarını da ilgilendiren bir konu olmuştur. Literatürde benlik kavramı, benlik tasarımı, öz güven veya öz yeterlilik gibi değişik şekillerde ifade edilen öz kavramı, bireyin kendisi ile ilgili duygu, düşünce ve algılarını belirtmektedir (Sayan, 2010). Rogers’ın benlik kuramına göre, bireyin benlik bilinci onun kendisi hakkındaki fikirlerini, algı ve kanaatini içerir; bireyin kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik farkındalığı bireylerde farklı düzeylerde olabilir. Bir insanın sahip olduğu benlik bilinci de her zaman gerçek durumu yansıtmayabilir. Kişi belli bir yeteneği olduğu hâlde kendini yetenekli görmeyebilir veya yeteneksiz bir kişi kendini yetenekli olarak görebilir. Kısaca benlik bilinci, insanın kendini nasıl gördüğünü ifade etmesidir (aktaran Cüceloğlu, 1992).

Sullivan benlik kavramının, toplumsal etkileşim boyutunda geliştiğini vurgulamıştır. Çocuk kendi benlik sistemini, algılamış olduğu ailesel figürlerin isteği yönünde itaat ederek oluşturur. Aslında çocuk, ebeveynlerin tutumlarına bağlı olarak “iyi ben” ya da “kötü ben” şeklinde benliğini oluşturur. Birey yaşamı için tehlike oluşturan durumlarda oluşan anksiyeteden kurtulmak için koruyucu önlemler alır ve bazı eylemlerini kontrol edebilmeyi öğrenir. Bireyin almış olduğu bu koruyucu önlemler, bazı davranış şekillerini kabul eden, bazılarını da yasaklayan benlik sistemini oluşturur. Benlik saygısının korunabilmesi için anksiyeteden kaçmak, kişiliğin temel dinamiğini oluşturmaktadır. Buna karşılık benlik saygısı, bireyin benlik sistemine koruyucu olarak hizmette bulunur (Offer, Ostrov ve Howard, 1981). Meslek psikologlarından olan Super (1963), benlik kavramının bireyin eylemlerinin belirleyicisi olduğu düşüncesine dayanarak meslek seçimi eyleminin de benlik kavramı tarafından belirlendiğini söylemektedir. Super, kuramını “Benlik Kavramı Kuramı” ya da “Rol Kuramı” şeklinde isimlendirmiştir. Super, benlik kavramının gelişimsel bir kavram olduğunu, keşfetme, benliğin farklılaşması, rol oynama ve gerçeğin sınanması aşamalarından geçerek şekillendiğini belirtmiştir (aktaran Bacanlı, 2003).

Wylie'nin (1968), benlik çözümlemesinde, genel benlik kavramları şu şekilde sıralanabilir: a) Başkalarından farklı ve ayrı bir varoluşun yaşanması, b) Sürekli olarak “aynı” olma duygusunun devam ettirilmesi, c) Bireyin kendi fiziksel özelliklerinin kavram hâline gelmesi, d) Geçmişte yaşanan davranışlara ilişkin anıların olması, e) Genel benlik kavramının bütünlük ve düzeninin belirli oranlarda yaşanması, f) Geçmiş yaşamdaki ve şimdiki düşünce ve tutumlar, g) Bilinçli olma ve bilinçli olmama derecelerinin çeşitlenmesi. Wylie benlik kavramını, bir kimsenin sahip olduğu gerçek benliği ile idealindeki/sahip olmak istediği benlik kavramı olarak iki kısımda incelemiştir. Gerçek ve ideal ben kavramlarının her ikisi de bir özel bir genel görünüme sahiptir. Bireyin kendini görme şekli ile diğer bireylere tanıtmaya şekli arasında önemli bir farklılık vardır. İdeal benlik kavramının iki alt boyutunda, bir kişinin ne olmak istediği ve başkalarının o kişinin ne olmasını istedikleri yönündeki görüşleri bulunmaktadır (aktaran Özen ve Gülaçtı, 2010).

Alanyazında öz kavramıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde çocuk ve ergen benlik kavramında yaş, ırk ve cinsiyet farklılıkları (Crain ve Bracken, 1994), ergenlerde anne ve baba ebeveynlik tarzları ile benlik saygısı, depresyon ve yaşam doyumu ilişkileri (Milevsky, Schlechter, Netter ve Keehn, 2007), adolesanlarda kardeş sayısı ile öz-kavram ilişkisi (Tuncer, Atay, Türker ve Tuncer, 2014), ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı (Sarı ve Cenkseven, 2008) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bireyin gelişim alanlarında olduğu gibi öz kavramının gelişimi de belirli bir sıra izlemekte ve diğer gelişim aşamalarıyla eş zamanlı olarak gelişim göstermektedir. Bu süreçte öz kavramının çeşitli durumlara etki etmesi veya çeşitli faktörlerden etkilenmesi söz konusudur. Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıfa devam eden çocukların öz kavramlarının hangi

değişkenlerden etkilendiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaç olarak “Çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babasının yaşı ve öğrenim durumu ile öz kavramı arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, kişisel değişkenlere göre öz kavramı arasındaki fark incelenmiştir. Betimsel taramalarda bir durum mevcut hâliyle betimlenmektedir (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Karabük ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkököl 4. sınıfa devam eden çocuklar oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla kendilerine ulaşılabilen 228 ilkököl 4. sınıf öğrencisi (126 kız ve 102 erkek) çalışma grubunda yer almıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bazı kişisel bilgiler görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bazı Kişisel Bilgiler

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kız	126	55,3	Tek çocuk	66	28,9
Erkek	102	44,7	İki çocuk	118	51,8
			Üç ve üzeri	44	19,3
<i>Baba Yaş</i>			<i>Anne Yaş</i>		
30 yaş ve daha küçük	18	7,9	30 yaş ve daha küçük	32	14,0
31-35 yaş	52	22,8	31-35 yaş	76	33,3
36-40 yaş	69	30,3	36-40 yaş	73	32,0
41-45 yaş	58	25,4	41-45 yaş	33	14,5
46-50 yaş	21	9,2	46-50 yaş	14	6,1
51 yaş ve üzeri	10	4,4			
<i>Baba Öğrenim</i>			<i>Anne Öğrenim</i>		
İlkokul	19	8,3	İlkokul	24	10,5
Ortaokul	27	11,8	Ortaokul	18	7,9
Lise	59	25,9	Lise	74	32,5
Ön lisans	29	12,7	Ön lisans	28	12,3
Lisans	75	32,9	Lisans	68	29,8
Lisansüstü	19	8,3	Lisansüstü	16	7,0

Tablo 1’e göre, çalışma grubundaki çocukların %5,3’ü kız ve %44,7’si erkek; %28,9’u tek ve %51,8’i iki kardeş; çocukların annelerinin yaşı %14’ü 30 yaş ve altı, %33,3’ü 31-35 yaş arası, %32’si 36-40 yaş arası, %14,5’i 41-45 yaş arası ve %6,1’i 46-50 yaş üzeri; babalarının yaşı %7,9’u 30 yaş ve altı, %22,8’i 31-35 yaş arası, %30,3’ü 36-40 yaş arası ve %25,4 ‘ü 41-45 yaş arası, %9,2’si 46-50 yaş arası ve %4,4’ü 51 yaş ve üzeridir. Annelerin %10,5’i ilkököl, %7,9’u ortaokul, %21,5’i lise, %12,3’ü ön lisans, %29,8’i lisans ve %7’si de lisansüstü; babaların %8,3’ü ilkököl, %11,8’i ortaokul, %25,9’u lise, %12,7’si ön lisans, %32,9’u lisans ve %8,3’ü de lisansüstü mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği (PHÇÖKÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve öğrenim durumu gibi kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

PHÇÖKÖ; çocukların öz kavramının belirlenmesinde kullanılmıştır. Toplam 80 maddelik PHÇÖKÖ 9-18 yaş arası öğrencilere uygulanarak öğrencilerin kendilerine yönelik duygu düşünce ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öz bildirim dayalı ölçek, çocuklarda öz kavramının/benlik anlayışının gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmayı sağlar. Ölçek maddeleri "Evet" ya da "Hayır" şeklinde yanıtlanmakta, olumlu maddelerde "Evet" olumsuz maddelerde "Hayır" cevabı doğru olarak kabul edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan olumlu, düşük puan olumsuz benlik anlayışına (öz kavramının) işaret etmektedir. Ölçek Çataklı ve Öner tarafından Türkçeleştirilerek güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik kat sayıları 0,81 ile 0,89 arasında, bir yıllık arayla elde edilen değişmezlik katsayısı 0,70 bulunmuştur (aktaran Öner, 2005). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma için gerekli etik izin Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınmıştır (04.11.2020 tarih 2020/12 toplantı sayılı Karar 10). Veri toplama araçları, çevrim içi olarak bilgisayara yüklenmiştir. Çocuğu ilkököl 4. sınıfa devam eden ebeveynlerden çalışmaya katılım onayı alındıktan sonra çocuklarına PHÇÖKÖ'yü doldurtmaları istenmiştir. Çevrim içi olarak elde edilen veriler, bilgisayar istatistik programına aktarılmıştır.

Verilerin analizinde, kişisel değişkenlere göre puan dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogorow-Smirnov Testi, çarpıklık ve basıklık değerleri, varyasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Kolmogorow-Smirnov Testi p değeri 0,05'ten küçük, çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 'den büyük ve varyasyon katsayısı 0,3'ten büyük olduğundan verilerin normal dağılmadığına karar verilmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney U (MWU) ve Kruskal Wallis H (KWH) testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunun kişisel değişkenlerine göre PHÇÖKÖ puanları analiz sonuçları Tablo 2-7 arasında verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre PHÇÖKÖ Puanları MWU Testi Sonuçları

<i>PHÇÖKÖ</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Mutluluk	Kız	126	11,20	2,26	0,458	0,647
	Erkek	102	11,27	2,19		
Kaygı	Kız	126	7,66	2,74	2,302	0,021*
	Erkek	102	8,55	2,73		
Popülarite	Kız	126	9,46	2,01	0,271	0,786
	Erkek	102	9,39	2,03		
Davranış	Kız	126	11,61	2,51	0,740	0,459
	Erkek	102	11,45	2,29		
Fiziksel Görünüm	Kız	126	8,16	1,98	1,670	0,095
	Erkek	102	8,00	1,55		
Zihinsel	Kız	126	5,21	1,54	-1,278	0,201
	Erkek	102	5,01	1,47		

* $p < 0,05$

Tablo 2'ye göre çocukların cinsiyeti ile PHÇÖKÖ Kaygı alt boyut puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Erkeklerin alt boyut puan ortalamaları ($\bar{X} = 8,55$) kızların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 7,66$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani kız çocukların kaygı düzeyi erkeklerden daha yüksektir.

Tablo 3. Kardeş Sayısına Göre PHÇÖKÖ Puanları KWH Testi Sonuçları

<i>PHÇÖKÖ</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Mutluluk	Tek çocuk	66	11,39	2,44	3,066	0,216
	İki çocuk	118	11,22	2,19		
	Üç ve üzeri	44	11,04	1,98		
Kaygı	Tek çocuk	66	8,46	2,70	3,512	0,173
	İki çocuk	118	8,02	2,80		
	Üç ve üzeri	44	7,56	2,73		
Popülarite	Tek çocuk	66	9,43	2,28	0,643	0,725
	İki çocuk	118	9,51	1,92		
	Üç ve üzeri	44	9,20	2,08		
Davranış	Tek çocuk	66	11,93	2,46	4,484	0,106
	İki çocuk	118	11,48	2,31		
	Üç ve üzeri	44	11,09	2,55		
Fiziksel Görünüm	Tek çocuk	66	8,09	2,19	3,448	0,178
	İki çocuk	118	8,00	1,61		
	Üç ve üzeri	44	8,36	1,64		
Zihinsel	Tek çocuk	66	5,42	1,39	3,968	0,138
	İki çocuk	118	5,00	1,39		
	Üç ve üzeri	44	5,00	1,72		

Tablo 3'e göre çocukların kardeş sayısı ile PHÇÖKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Yani çocukların öz kavramı, kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4. Anne Yaşına Göre PHÇÖKÖ Puanları KWH Testi Sonuçları

PHÇÖKÖ	Anne Yaşı	n	\bar{X}	Ss	H	p
Mutluluk	30 yaş ve daha küçük	32	11,18	2,82	6,018	0,198
	31-35 yaş	76	10,88	2,22		
	36-40 yaş	73	11,63	1,67		
	41-45 yaş	33	11,39	2,29		
	46-50 yaş	14	10,85	2,98		
Kaygı	30 yaş ve daha küçük	32	8,28	2,43	6,537	0,162
	31-35 yaş	76	7,48	2,65		
	36-40 yaş	73	8,57	2,65		
	41-45 yaş	33	8,27	2,93		
	46-50 yaş	14	7,57	3,83		
Popülarite	30 yaş ve daha küçük	32	9,84	1,65	6,139	0,189
	31-35 yaş	76	9,21	2,07		
	36-40 yaş	73	9,86	1,49		
	41-45 yaş	33	8,62	3,00		
	46-50 yaş	14	9,72	1,48		
Davranış	30 yaş ve daha küçük	32	11,93	2,01	3,393	0,494
	31-35 yaş	76	11,21	2,57		
	36-40 yaş	73	11,76	2,04		
	41-45 yaş	33	11,57	2,50		
	46-50 yaş	14	11,14	3,71		
Fiziksel Görünüm	30 yaş ve daha küçük	32	7,90	2,26	9,915	0,042* Fark: 2-3
	31-35 yaş	76	7,69	1,93		
	36-40 yaş	73	8,60	1,39		
	41-45 yaş	33	8,39	1,17		
	46-50 yaş	14	7,35	2,37		
Zihinsel	30 yaş ve daha küçük	32	5,37	1,385	4,933	0,294
	31-35 yaş	76	4,90	1,51		
	36-40 yaş	73	5,27	1,48		
	41-45 yaş	33	4,93	1,39		
	46-50 yaş	14	5,42	1,50		

* $p < 0,05$

Tablo 4'e göre çocukların anne yaşı ile PHÇÖKÖ Fiziksel Görünüm alt boyut puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Annesi 31-35 yaş grubundaki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 7,69$) annesi 36-40 yaş aralığındaki çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 8,60$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Yani annesi 36-40 yaş aralığında olan çocukların annesi 31-35 yaşındakilere göre fiziksel görünümle ilgili öz kavramları daha iyi düzeydedir.

Tablo 5. Baba Yaşına Göre PHÇÖKÖ Puanları KWH Testi Sonuçları

<i>PHÇÖKÖ</i>	<i>Baba Yaşı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Mutluluk	30 yaş ve daha küçük	18	10,77	3,20	11,248	0,047* Fark: 1-2-3-4-5; 6
	31-35 yaş	52	10,92	2,53		
	36-40 yaş	69	11,60	1,59		
	41-45 yaş	58	11,62	1,60		
	46-50 yaş	21	11,14	2,68		
	51 yaş ve üstü	10	9,10	3,10		
Kaygı	30 yaş ve daha küçük	18	8,50	2,61	8,349	0,138
	31-35 yaş	52	7,84	2,62		
	36-40 yaş	69	7,97	2,66		
	41-45 yaş	58	8,76	2,77		
	46-50 yaş	21	8,28	2,93		
	51 yaş ve üstü	10	5,70	3,26		
Popülerite	30 yaş ve daha küçük	18	9,07	2,53	1,508	0,912
	31-35 yaş	52	9,41	1,97		
	36-40 yaş	69	9,60	1,64		
	41-45 yaş	58	9,29	2,41		
	46-50 yaş	21	9,57	2,11		
	51 yaş ve üstü	10	9,12	1,64		
Davranış	30 yaş ve daha küçük	18	11,44	2,87	5,289	0,382
	31-35 yaş	52	11,51	2,33		
	36-40 yaş	69	11,65	2,05		
	41-45 yaş	58	11,70	2,36		
	46-50 yaş	21	11,95	2,13		
	51 yaş ve üstü	10	9,20	4,02		
Fiziksel Görünüm	30 yaş ve daha küçük	18	8,44	1,82	4,862	0,433
	31-35 yaş	52	7,75	2,08		
	36-40 yaş	69	8,07	1,76		
	41-45 yaş	58	8,50	1,26		
	46-50 yaş	21	7,66	2,00		
	51 yaş ve üstü	10	8,00	2,44		
Zihinsel	30 yaş ve daha küçük	18	5,61	0,91	3,893	0,565
	31-35 yaş	52	4,82	1,55		
	36-40 yaş	69	5,17	1,40		
	41-45 yaş	58	5,13	1,62		
	46-50 yaş	21	5,38	1,24		
	51 yaş ve üstü	10	4,90	1,72		

* $p < 0,05$

Tablo 5'e göre çocukların baba yaşı ile PHÇÖKÖ Mutluluk alt boyut puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Babası 51 yaş ve üzeri olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 9,10$) babası daha küçük yaşta olanların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 10,77$; $\bar{X} = 10,92$; $\bar{X} = 11,60$; $\bar{X} = 11,42$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Yani babası 51 yaş ve üzeri olan çocukların babası daha küçük yaştakilere göre mutluluk düzeyleri daha düşüktür.

Tablo 6. Anne Öğrenim Durumuna Göre PHÇÖKÖ Puanları KWH Testi Sonuçları

PHÇÖKÖ	Anne Öğrenim	n	\bar{X}	Ss	H	p
Mutluluk	İlkokul	24	10,62	2,14	11,570	0,041* Fark: 1-4; 5
	Ortaokul	18	11,22	2,07		
	Lise	74	11,41	1,63		
	Ön lisans	28	11,00	2,22		
	Lisans	68	11,48	2,45		
	Lisansüstü	16	10,68	3,59		
Kaygı	İlkokul	24	6,91	2,37	13,054	0,023* Fark: 1-2-4; 5
	Ortaokul	18	6,94	2,31		
	Lise	74	8,05	2,59		
	Ön lisans	28	7,82	2,96		
	Lisans	68	8,73	2,68		
	Lisansüstü	16	8,68	3,77		
Popülerite	İlkokul	24	8,54	2,08	9,539	0,089
	Ortaokul	18	10,23	1,14		
	Lise	74	9,61	1,83		
	Ön lisans	28	9,08	2,90		
	Lisans	68	9,44	1,83		
	Lisansüstü	16	9,08	2,90		
Davranış	İlkokul	24	10,66	2,37	9,701	0,084
	Ortaokul	18	11,44	2,45		
	Lise	74	11,86	2,30		
	Ön lisans	28	10,89	2,26		
	Lisans	68	11,89	2,13		
	Lisansüstü	16	11,06	3,75		
Fiziksel Görünüm	İlkokul	24	7,79	2,16	4,773	0,444
	Ortaokul	18	8,55	0,98		
	Lise	74	7,81	1,81		
	Ön lisans	28	8,46	1,37		
	Lisans	68	8,26	1,74		
	Lisansüstü	16	8,00	2,58		
Zihinsel	İlkokul	24	4,33	2,23	17,817	0,003* Fark: 1-3-4-5- 6; 2-4
	Ortaokul	18	5,50	1,42		
	Lise	74	4,98	1,28		
	Ön lisans	28	4,82	1,33		
	Lisans	68	5,33	1,322		
	Lisansüstü	16	6,18	0,91		

* $p < 0,05$

Tablo 6'ya göre çocukların anne öğrenim durumu ile PHÇÖKÖ Mutluluk, Kaygı ve Zihinsel alt boyut puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Annesi ilkokul mezunu olanların PHÇÖKÖ Mutluluk alt boyut puan ortalamaları ($\bar{X} = 10,62$), annesi ön lisans ve lisans mezunu olanların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11,00$; $\bar{X} = 11,48$) ve annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanların Kaygı alt boyut puan ortalamaları ($\bar{X} = 6,91$; $\bar{X} = 6,94$) annesi ön lisans ve lisans mezunu olanların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 8,73$; $\bar{X} = 8,68$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Annesi lisansüstü mezunu olanların Zihinsel alt boyut puan ortalamaları ($\bar{X} = 6,18$) annesi ilkokul, lise, ön lisans, lisans

mezunu olanların puan ortalamalarından; annesi ortaokul mezunlarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 5,50$) annesi ön lisans mezunlarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4,82$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani annenin öğrenim durumunun düşük olması durumunda çocuğun mutluluk, kaygı ve zihinsel puan ortalamaları da düşüktür.

Tablo 7. Baba Öğrenim Durumuna Göre PHÇÖKÖ Puanları KWH Testi Sonuçları

<i>PHÇÖKÖ</i>	<i>Baba Öğrenim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Mutluluk	İlkokul	19	10,68	3,30	11,974	0,035* Fark: 2-4-5; 3-6
	Ortaokul	27	10,74	1,97		
	Lise	59	11,30	1,50		
	Ön lisans	29	11,93	1,55		
	Lisans	75	11,42	2,31		
	Lisansüstü	19	10,47	3,28		
Kaygı	İlkokul	19	7,21	2,43	18,602	0,002* Fark: 1-3-4; 2-4-5-6
	Ortaokul	27	6,62	1,90		
	Lise	59	7,77	2,77		
	Ön lisans	29	8,68	2,87		
	Lisans	75	8,65	2,63		
	Lisansüstü	19	8,57	3,53		
Popülerite	İlkokul	19	9,33	2,24	8,671	0,123
	Ortaokul	27	8,44	2,21		
	Lise	59	9,68	1,87		
	Ön lisans	29	9,79	1,38		
	Lisans	75	9,68	1,90		
	Lisansüstü	19	8,73	2,68		
Davranış	İlkokul	19	10,94	3,08	4,714	0,452
	Ortaokul	27	10,92	2,26		
	Lise	59	11,89	2,13		
	Ön lisans	29	11,58	2,19		
	Lisans	75	11,73	2,29		
	Lisansüstü	19	11,05	3,32		
Fiziksel Görünüm	İlkokul	19	8,63	2,21	10,557	0,061
	Ortaokul	27	7,66	1,96		
	Lise	59	7,72	1,85		
	Ön lisans	29	8,44	1,24		
	Lisans	75	8,44	1,71		
	Lisansüstü	19	7,42	2,47		
Zihinsel	İlkokul	19	5,10	1,41	9,725	0,083
	Ortaokul	27	4,14	1,93		
	Lise	59	5,10	1,39		
	Ön lisans	29	5,27	1,41		
	Lisans	75	5,44	1,29		
	Lisansüstü	19	5,15	1,30		

* $p < 0,05$

Tablo 7'ye göre çocukların baba öğrenim durumu ile PHÇÖKÖ Mutluluk ve Kaygı alt boyut puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Mutluluk alt boyutunda babası ortaokul

mezunlarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 10,74$) babası ön lisans ve lisans mezunlarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11,93$; $\bar{X} = 11,42$), babası lisansüstü mezunlarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 10,47$) babası lise mezunu olanların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11,30$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Kaygı alt boyutunda babası ön lisans mezunlarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 8,68$), babası ilkökul ve lise mezunlarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 7,21$; $\bar{X} = 7,77$) daha yüksek; babası ortaokul mezunu olanların puan ortalamaları ($\bar{X} = 6,62$), babası ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Yani baba öğrenim durumunun yüksek olması durumunda çocukların mutluluk düzeyleri yüksek, kaygı düzeyleri ise düşüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul 4. sınıfa devam eden çocukların öz kavramlarının incelendiği çalışmada, çocuklara ait bazı kişisel değişkenlerle öz kavramı arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışmada kız çocukların kaygı düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ostrov, Offer ve Howord (1986) tarafından yapılan çalışmada da kızların erkeklere göre daha düşük benlik kavramına sahip oldukları bulunmuştur. Kayım ve Ayaz (2019) da çalışmalarında benzer olarak erkek çocukların öz kavramı ortalamalarının kız çocuklarından daha az da olsa yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sharma ve Pandey (2015) tarafından yapılan anne-baba tutumlarının ergenlik dönemindeki çocukların öz güvenine etkisini inceledikleri çalışmada da erkeklerin öz güvenlerinin kızlarınkine oranla az da olsa yüksek olduğu bulunmuştur. Sayan (2010) tarafından yapılan bir çalışmada bu çalışmadan farklı olarak cinsiyet faktöründe anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fen ve teknoloji dersinde geliştirilmiş olan materyallerin öz kavramı üzerinde cinsiyet açısından etkili olmadığı bulunmuştur. Reimers'in (1996) çalışmasında da bu çalışmadan farklı olarak cinsiyet değişkeni ile öz kavramı gelişimi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir. Kültürel açıdan çocuğun cinsiyetinin, çocuktan beklentiler veya çocuğa yönelik tutumların şekillenmesinde etkili bir faktör olduğu düşünüldüğünde anne-babalarının çocuklarından beklentilerinin farklılaşmasına ve bu durumun da kız çocuklarının kaygı düzeyinin artmasına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmada çocukların kardeş sayısı ile PHÇÖKÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Akıncı (2011), araştırmaya katılan çocukların Piers-Harris toplam puanı ortalamaları ile ailedeki çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Tuncer vd.'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada, bu çalışmadan farklı olarak tek kardeş olan çocukların 3 ve 4 kardeş olan çocuklara göre öz-kavram puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, öz kavramı gelişiminde kardeş sayısından çok kardeş ilişkilerinin niteliğinin etkisinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmada annesi 36-40 yaş aralığında olan çocukların annesi 31-35 yaşındakilere göre fiziksel görünümü ile ilgili öz kavramlarının daha iyi olduğu, anne yaşının artmasıyla çocukların fiziksel görünüm olarak kendilerini daha iyi hissettikleri belirlenmiştir. Erdoğan (2006), yapmış olduğu çalışmada anne yaşı ile çocukların PHÇÖKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada anne yaşının artmasıyla çocukların kendilerini fiziksel anlamda daha iyi hissetmelerinin nedeni, annelerin yaşının artmasıyla birlikte ebeveynlik tecrübelerinin de artması ve çocuklarıyla olan iletişimlerini daha olumlu bir biçimde sürdürmelerini olabilir.

Çalışmada babası 51 yaş ve üzeri olan çocukların babası daha küçük yaştakilere göre mutluluk düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Baba yaşı arttıkça çocukların mutluluk düzeyinde düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Albukrek (2002), yapmış olduğu çalışmada babası 31-40 yaş arasında olan çocuklar ile 41-50 yaş grubu olan çocukları karşılaştırmıştır. Babası 31-40 yaş grubunda olan çocukların olumsuz benlik algısı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada annenin öğrenim durumunun düşük olması durumunda çocuğun mutluluk, kaygı ve zihinsel puanlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Torucu (1990), yapmış olduğu çalışma sonucunda, anne-baba eğitim durumu yükseldikçe öz kavram saygısının arttığını bulmuştur. Bulunan sonuç bu çalışmayla benzerdir. Özyürek, Gümüş, Çalışkan, Şirin ve Gerçek (2020) ise bu çalışmadan farklı olarak Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği puanları ile annelerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Çalışmada baba öğrenim durumunun yüksek olması durumunda çocukların mutluluk düzeyinin yüksek, kaygı düzeyinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Babanın öğrenim seviyesinin düşük olması sonucu çocuğun mutlu olma durumunun olumsuz etkilemesinin nedeni babanın çocuğuyla bilinçli olarak ilgilenememesi, akademik vb. alanlarda çocuğa yeterli gelememesi olabilir. Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün (2016) üstün yetenekli olarak aday gösterilen öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin benlik kavramının anne-baba öğrenim durumundan etkilendiğini belirlemiştir. Albukrek (2002), çalışmasında lise ve dengi okul mezunu babaların çocuklarının en yüksek seviyede benlik kavramına sahipken lisansüstü eğitim görmüş babaların çocuklarının en düşük seviyede benlik kavramına sahip olduğunu belirlemiştir.

Çalışmada ilkokul 4. sınıfa devam eden çocukların cinsiyet, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre öz kavramları arasında anlamlı fark olduğu ancak kardeş sayısı değişkeninin öz kavramları üzerinde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Olumlu bir öz kavramı kişinin bağımsız olarak kendi başına hayatını devam ettirebilmesi ve çevresindeki insanlarla uyumlu ilişkiler kurabilmesinde oldukça önemlidir. Bu yönden bakıldığında ailelere çocuklarının öz kavramlarını olumlu yönde desteklemek amacıyla eğitimler, seminerler verilebilir. Çocukların öz

kavramları kırsal-kentsel bölgelerde yaşama, aile ve çevreyle ilgili diğer değişkenlere göre incelenebilir. Okullarda, çocukların kendilerini iyi hissetmelerine veya bir konuda yeterli olarak görmelerini sağlamak amacıyla rehberlik etkinlikleri, okul gezileri, spor aktiviteleri gerçekleştirilmesi çocukların olumlu öz kavramı geliştirmelerinde etkili olacaktır.

Kaynaklar

- Akıncı, B. (2011). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Albukrek, İ. (2002). *Anne baba ve çocuk tarafından algılanan babanın çocuğuna karşı tutumu ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/36173.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, F. (2003). Mesleki grup rehberliğinin benlik ve meslek kavramlarının bağdaşımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 336-359. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108427> sayfasından erişilmiştir.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self concept. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: [10.1023/A:1021302408382](https://doi.org/10.1023/A:1021302408382)
- Crain, M. R. & Bracken, B. A. (1994). Age, race and gender differences in child and adolescent self-concept: evidence from a behavioral acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23(3), 496-511. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1994.12085728> sayfasından erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kuramları*. İstanbul: Remzi.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hay, I., Ashman, A. & Van Kraayenoord, C. (1998). The educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391-400. <https://psycnet.apa.org/record/1998-12495-010> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayım, F. & Ayaz, M. (2019). 3-4 yaş grubu çocuklarda benlik kavramı ve ebeveyn tutumlarının cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 241-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/46720/585985> sayfasından erişilmiştir.

- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47. doi: [10.1007/s10826-006-9066-5](https://doi.org/10.1007/s10826-006-9066-5)
- Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K. I. (1981). Mental health professional's concept of normal adolescent. *General Psychiatry Archives*, 38(2), 149-152. doi: [10.1001/archpsyc.1981.01780270035003](https://doi.org/10.1001/archpsyc.1981.01780270035003)
- Ostrov, E., Offer, D. & Howord, K. I. (1986). In normal adolescens self image. *Journal of Clinical Psychiatry*, 8(2), 183-192. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3557294/> sayfasından erişilmiştir.
- Öner, N. (2005). *Piers- harris çocuklarda öz-kavramı ölçeği el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Özen, Y. & Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 21-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6000/80003> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek, A., Gümüş, H., Çalışkan, K., Şirin, T. & Gerçek, H. (2020). İlkokul öğrencilerinin benlik kavramının incelenmesi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johut/issue/54220/733033> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek, A., Yavuz, N. F., Çetin, A. & Adıbatmaz, M. (2016). The relationship between parental attitudes and self perception of the children who are nominated as gifted children. *Advances in Environmental Biology*, 10(3), 93-98. https://www.academia.edu/26129790/The_Relationship_between_Parental_Attitudes_and_Self_Perception_of_the_Children_Who_Are_Nominated_as_Gifted_Children sayfasından erişilmiştir.
- Reimers, E. V. (1996). Self development of venezuelan adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(1), 25-36. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022196271002> sayfasından erişilmiştir.
- Sayan, Y. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sharma, G. & Pandey, N. (2015). Parenting styles and its effect on self-esteem of adolesents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 28-39. <https://ijip.in/wp-content/uploads/2019/02/C03113V3I12015.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Torucu, B. K. (1990). *13-14 yaşındaki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve ana-baba tutumlarındaki farklılıkların belirlenip benlik saygısına etkisinin araştırılıp karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 2-16. <https://www.researchgate.net/publication/>

[26542282_Quality_of_school_life_and_self-concept_among_elementary_school_students/fulltext/0e6055bff0c46d4f0ab15c8c/Quality-of-school-life-and-self-concept-among-elementary-school-students.pdf](https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtfd/issue/48292/611435) sayfasından erişilmiştir.

Tuncer, Ö., Atay, M. İ., Türker, Y. & Tuncer, H. (2014). Adölesanlarda kardeş sayısı ile öz-kavramı ilişkisi. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 16(3), 22-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtfd/issue/48292/611435> sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, G. & Fer, S. (2013). Düşünme stilleri ve matematik öz kavramı matematik başarısına göre farklılaşır mı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 440-453. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101934> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Self-concept is the whole of the most important perceptions, feelings and thoughts for the individual, which is at the base of the human personality. From this point of view, self-concept affects the individual's attitudes and beliefs, values and experiences and includes the individual's evaluation of them. An individual's awareness of oneself also affects his/her experience, behavior and personality traits. Self-concept in children focuses on actions and concrete features, whereas adults' self-concept focuses on more abstract features. In the developmental process, children acquire information about themselves through their observations and feedback from the individuals around them. The self-concept, which starts to develop from the birth of the individual, develops gradually throughout his/her life. After a certain time, a baby learns to distinguish its own body from its surroundings. She/he realizes that her/his body is her/his own. When she/he brings her/his hand to her/his mouth, bites her/his tongue, or hits her/his head, she/he feels the emotions that arise in her/him and understands that her/his body is a part of her/him. In this way, the foundations of self-concept are laid. Self-concept gains resistance over time and becomes the determinant of one's actions. As in each development, the development of self-concept also follows a certain sequence and develops simultaneously with other developmental stages. In this process, self-concept can affect various situations or be affected by various factors. Therefore, in this study, it is aimed to determine which variables affect the self-concepts of children attending the 4th grade of primary school.

In line with this purpose, as a sub-objective, "Is there a significant difference between the gender of the children, the number of siblings, the age of the parents and their education level, and the self-concept?" The answer to the question has been sought.

The study group consisted of 228 children attending the 4th grade of primary school. "Piers Harris' Self-Concept Scale" was used in data collection. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H Tests were used in the analysis of the data, taking into account the normality distribution.

In the study, it was determined that the anxiety levels of girls were higher than boys, and the number of siblings did not make a significant difference in self-concept. Children whose mothers are between the ages of 36-40 have better self-concepts about their physical appearance than those whose mothers are 31-35 years old; it has been determined that the happiness levels of children whose fathers are 51 years or older are lower than those whose fathers are younger.

It was determined that if the mother's educational status is low, the child's happiness, anxiety, and mental score averages are also low; if the father's education level is high, the happiness levels of the children are high, and their anxiety levels are low. In the study, it was determined that there was a significant difference between the self-concepts of the children attending the 4th grade of primary school according to the variables of gender, parental age, and educational status of the parents, but the variable of the number of siblings did not make any difference on their self-concepts.

Training and seminars can be given to families in order to support their children's self-concepts positively. Children's self-concepts can be examined according to other variables related to living in rural-urban areas, family, and environment. Carrying out activities in schools in order to make children feel good about themselves or to see them as sufficient in a subject will be effective in developing positive self-concept of children.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmada destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da araştırmacı olmayıp çalışma grubunda yer alan çocuklar ve onam veren ailelerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 04.11.2020 tarih ve 2020/12 toplantı ve 10 numaralı kararı ile yürütölmüştür.



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Okul Yöneticiliği: Karşılaşılan Sorunlar ve Çıkarılan Dersler*

School Administration during the Covid-19 Pandemic: Challenges and Lessons Learned

Mevlüt Kara, Bayram Bozkurt

Yazar Bilgileri

Mevlüt Kara

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, mevlutkara85@gmail.com

Bayram Bozkurt

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, byrmbzkrt02@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların ve bu sorunlardan çıkardığı derslerin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde görev yapan 21 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun çeşitliliği cinsiyet, yaş, okul kademesi, eğitim durumu ve yöneticilik kıdemi gibi özellikler ile sağlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin en fazla ani ve sık karar değişimi, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yetersizliği, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi, uzaktan eğitime öğrenci katılımı, öğrenci ve öğretmeni motive etme ve paydaşlar arasında iletişimi sağlama konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin bu süreçten en çok kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, okullarda hijyene daha fazla önem verilmesi, online eğitim altyapılarının geliştirilmesi, merkezi kararlarda yerel aktörlerin görüşlerinin alınması, uzaktan okul yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim sürecine ilişkin alternatif uygulamaların tasarlanması yönünde dersler çıkardıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Covid-19
Pandemi
Okul Yöneticileri
Uzaktan Eğitim

Keywords

Covid-19
Pandemic
School Administrators
Distance Education

Makale Geçmişi

Geliş: 11.07.2021
Düzeltilme: 08.09.2021
Kabul: 03.12.2021

ABSTRACT

This study aimed at determining the problems encountered by school administrators during the Covid-19 pandemic and the lessons learned. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consisted of 21 school administrators working in Gaziantep. The respondents were determined through the maximum diversity sampling method. The diversity of the study group was based on the characteristics such as gender, age, school level, educational background, and management experience. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the research data. The obtained data were analyzed through content analysis. As a result of the study, it was determined that school administrators mostly experienced the problems of sudden and frequent changes of decisions, teachers' inability to use technology, students' access to distance education, student participation in distance education, motivating students and teachers, and ensuring communication between the stakeholders. However, it was observed that school administrators mostly learned from challenges to develop crisis management skills, to attach more importance to hygiene at schools, to develop an online education infrastructure, to take the opinions of local actors regarding central decrees, to develop distance school management skills, and to design alternative practices for the educational procedures. Practical recommendations were given in light of the obtained findings and results of the study.

*Bu çalışma, 15-16 Mayıs 2021 tarihlerinde düzenlenen 2. International Congress of Pedagogical Research adlı kongrede sunulan sözlü bildirden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kara, M. & Bozkurt, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticiliği: Karşılaşılan sorunlar ve çıkarılan dersler. *TEBD*, 19(2), 1076-1103. <https://doi.org/10.37217/tebd.969888>

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde insanlığı etkileyen, köklü değişimlere yol açan büyük olaylar, salgınlar gerçekleşmiştir. Covid-19 salgını eğitim sistemlerinin karşılaştığı en büyük problemlerden biri olmuştur (Özer ve Suna, 2020). Dünyadaki tüm ülkeler, eğitim sistemlerini de derinden etkileyen tarihteki en büyük salgınlardan birine hazırlıksız yakalanmış (Daniel, 2020; Wang vd., 2020) ve salgının okullar üzerinden yayılmasını engellemek için okulları kapatmak durumunda kalmıştır (Domenico, Pullano, Coletti, Hens ve Colizza, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) Covid-19'u 11 Mart 2020 tarihinde küresel salgın ilan etmesi ile birlikte dünya genelinde okullar kapanmış eğitim süreçleri uzaktan ve çevrim içi şekilde gerçekleştirilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Yirmi birinci yüzyılın başında tüm dünyayı etkileyen küresel Covid-19 salgını aynı şekilde ülkemizi de etkisi altına almıştır. Türkiye'de Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesi ile birlikte okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesine, uzaktan ve çevrim içi eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) tarafından televizyon kanalları aracılığı ile uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim alanında pandemi süreci ile mücadele etmek için birçok önlem alınmaya çalışılmıştır. EBA ve TRT kanalları aracılığı ile ders içeriklerinin sunulduğu videolar hazırlanmış ve öğrencilere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerde oluşabilecek korku ve kaygıyı önleyici psikososyal destek çalışmaları, telafi eğitimleri, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde mevzuat değişiklikleri yapılmıştır (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencileri kapsayacak şekilde destek ve uyum çalışmalarına ağırlık verilmiştir (TEDMEM, 2020). Öğretmenlerin yararlanabileceği içerik videoları ve çevrim içi atölyeler düzenlenmiş, okullarda temizlik ve hijyen kapsamında maske, dezenfektan, önlük, tulum gibi malzemeler temin edilmiştir (MEB, 2020). Ancak yaşanan sorunlara yönelik önlemler alınmaya çalışılsa da küresel çapta yaşanan bu krizin eğitim sistemlerinde yine de birçok sorun oluşturduğu görülmektedir. TEDMEM (2020) raporunda K12 düzeyi kurumlarda yaşanan sorunları farklı boyutlarda ortaya koymuştur ve yaşanan sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

- *Yönetişim Boyutu:* Okulların kapalı olduğu süreçte etkili bir karar modelinin eksikliği sorunlara yol açmıştır. İlgili tarafların görev, yetki ve sorumluluklarındaki belirsizlikler uygulamada sorunlara neden olmuştur.
- *Uzaktan Eğitim Süreci:* İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler uzaktan öğrenmenin etkililiğini olumsuz etkilemiştir. Okulların kapalı olduğu süre uzadıkça öğrenme kaybı da artmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve engelli öğrencilerin uzaktan öğrenmesinde sorunlar yaşanmıştır.

- *Okulların Yeniden Açılması Süreci:* Planlamalarda sürecin lojistik boyutunda sosyal mesafenin korunması ve hijyen kurallarının uygulanması ile ilgili tedbirlerin uygulanabilirliği noktalarında sorunlar yaşanacağı tahmin edilmektedir.

Öte yandan Gençoğlu ve Çiftçi (2020) uluslararası raporlardan elde ettiği sonuçlardan eğitim alanında yaşanan sorunları;

- Pandemi risklerinden dolayı okula dönüş senaryolarının belirsizliğini koruması,
- Ebeveynlerin iş durumu nedeniyle çocuklara bakamaması,
- Okumaz yazmaz ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerini destekleyememesi,
- Öğrenciler arası başarı farklılıklarının ve öğrenme açıklarının artması,
- Uzaktan eğitim platformlarını kullanmadaki beceri yetersizlikleri,
- Tüm öğretmenlerin uzaktan eğitim için gerekli becerilere sahip olmaması,
- Düşük gelir grupları için okulda sağlanan beslenme imkânlarından mahrum kalmak, şeklinde ifade etmiştir.

Salgına ani ve hazırlıksız yakalanma ile birlikte bu soruna yönelik çözüm olarak uzaktan ve çevrim içi eğitime geçmek beraberinde birçok sorunu da getirmiştir (Morgan, 2020; WHO, 2020). Salgın sürecinin yarattığı belirsizlik, kriz durumu ve sürecin öngörülememesi okulların karşılaştığı en büyük sorunlar haline gelmiştir (Zizek, 2020). Okullar bu hızlı değişime hazırlıksız yakalanmışken, okul yöneticilerinin odak noktalarını ve sorun çözme yöntemlerini hızla değiştirerek eğitim sürecindeki aksaklıklara liderlik etmeleri gerekmektedir (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020). Razik ve Swanson (2001) ani gelişen kriz durumlarında kurumların ve paydaşların amaçlara ulaşması bakımından kriz yönetim süreçlerinde etkili liderlik becerilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticileri salgının ortaya koyduğu kriz süreci boyunca çeşitli sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Pandemi ile yoğunlaşan uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve ailelerin internete erişim sorunu (Metcalf ve Perez, 2020), öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi teknolojik donanımlarının yetersizliği (Harris, 2020), öğrencileri motive etme ve iletişim sorunları (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020), belirsizliğin yarattığı kaygı ve iletişim eksikliği (Keleş vd., 2020), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik yetersizliği (Burke ve Dempsey, 2020), öğrencilerin derse katılımının yeterince sağlanamaması, ölçme değerlendirme tam olarak yapılamaması (Saygı, 2021) gibi birçok sorunla karşılaşıldığı görülmektedir. Kavrayıcı ve Kesim'in (2021) çalışmasında okul yöneticileri bütçe, hijyen koşulları ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri konusunda problem olduğuna yönelik görüşler belirtmiştir. Konan ve Ulaş'ın (2021) çalışmasında ise okul yöneticilerinin okulların sürekli açılıp kapanması konusundaki tutarsızlık, alınan kararların sürekli değişmesi gibi sorunlar dile getirilmiştir.

Covid-19 pandemisinin eğitim sistemleri ve okul yönetimleri üzerindeki etkisi hala devam etmektedir. Beklenmedik bir anda ortaya çıkan bu kriz durumu eğitimin uygulayıcısı rolüne sahip olan okul yöneticilerine de önemli görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Salgından kaynaklı belirsizlik ve yaşanan ani değişim okul yöneticilerinin eğitim öğretimde yaşanan sıkıntıları giderme konusunda farklı liderlik rolleri sergilemelerini gerektirmiştir. Yapılan bu araştırmanın, okul yöneticilerinin bakış açısıyla Covid-19 pandemisinin eğitim ve okul yöneticiliği üzerindeki etkileri ve bu pandemi sürecinden sonra neler yapılabileceği ile ilgili çalışmalar için bir dayanak oluşturması beklenmektedir. Çalışmanın okul yöneticilerinin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlardan ne tür dersler çıkardıkları noktasında eğitim uygulayıcılarına, devam eden pandemi sürecinde ve sonrasında neler yapılacağı konusunda politika yapıcılara veri sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular ve sonuçların okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde, kriz durumlarında hangi mesleki yeterliliklerin kazandırılması konusunda hem eğitim yönetimi uzmanlarına hem de politika yapıcılara fikir vermesi beklenmektedir. Öte yandan mevcut araştırmanın yeni akademik çalışmalara zemin hazırlaması ve alanyazına katkıda bulunması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlardan çıkardıkları derslerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde en çok karşılaştığı sorunlar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunlardan çıkardıkları dersler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Nitel araştırma, insanların veya grupların deneyimlerini anlamaya çalışan, konu veya durum hakkında derinlemesine bilgi edinmeye dayanan tümevarımsal bir yaklaşımdır (Frankel ve Devers, 2000). Fenomenoloji ise gerçekliği sadece bireysel boyutta ele alarak bireysel deneyimlerin oluşturduğu bakış açısını yansıtır (Ersoy, 2017). Patton (2014) fenomenolojiyi bireysel yaşantıların anlamı ve doğası hakkında derinlemesine anlayış edinilmesi, Creswell ve Poth (2016) ise bireylerin kavram ve olgulardan ortak anlamlar çıkarması şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada, okul yöneticilerinin yaşadığı kişisel deneyimlerden yola çıkılarak Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlardan çıkardıkları derslerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ilinde ve farklı okullarda görev yapmakta olan 21 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik, belli bir yapıyı oluşturan değişkenler arasındaki farklılıkları birleştirme imkânı sağlar (Patton, 2014). Çalışma grubunun çeşitliliği cinsiyet, yaş, okul kademesi, eğitim durumu ve yöneticilik kıdemi gibi özellikler ile sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin kişisel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Özellikler

<i>Yönetici</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Okul Kademesi</i>	<i>Öğretmenlik Kıdemi</i>	<i>Yöneticilik Kıdemi</i>	<i>Görev</i>
Y1	Erkek	31	Lisansüstü	Ortaokul	2 yıl	6 yıl	Müdür yardımcısı
Y2	Erkek	43	Lisansüstü	Ortaokul	9 yıl	9 yıl	Müdür yardımcısı
Y3	Erkek	37	Lisansüstü	Ortaokul	8 yıl	8 yıl	Müdür yardımcısı
Y4	Erkek	52	Lisans	İlkokul	18 yıl	7 yıl	Müdür yardımcısı
Y5	Erkek	48	Lisansüstü	Lise	8 yıl	12 yıl	Müdür yardımcısı
Y6	Erkek	43	Lisans	Ortaokul	20 yıl	2 yıl	Müdür yardımcısı
Y7	Erkek	42	Lisansüstü	Ortaokul	5 yıl	12 yıl	Okul müdürü
Y8	Kadın	34	Lisansüstü	Ortaokul	4 yıl	8 yıl	Müdür yardımcısı
Y9	Erkek	44	Lisansüstü	Lise	5 yıl	15 yıl	Okul müdürü
Y10	Erkek	37	Lisans	İlkokul	4 yıl	11 yıl	Müdür yardımcısı
Y11	Erkek	31	Lisans	Ortaokul	2 yıl	6 yıl	Müdür yardımcısı
Y12	Erkek	46	Lisans	İlkokul	16 yıl	5 yıl	Okul müdürü
Y13	Erkek	40	Lisansüstü	Ortaokul	11 yıl	7 yıl	Okul müdürü
Y14	Erkek	41	Lisans	Ortaokul	15 yıl	5 yıl	Müdür yardımcısı
Y15	Kadın	30	Lisansüstü	Ortaokul	4 yıl	4 yıl	Okul müdürü
Y16	Erkek	31	Lisansüstü	Ortaokul	1 yıl	7 yıl	Müdür yardımcısı
Y17	Erkek	38	Lisansüstü	İlkokul	3 yıl	14 yıl	Okul müdürü
Y18	Erkek	31	Lisansüstü	İlkokul	4 yıl	3 yıl	Müdür yardımcısı
Y19	Erkek	35	Lisansüstü	İlkokul	8 yıl	5 yıl	Müdür yardımcısı
Y20	Kadın	43	Lisansüstü	Lise	13 yıl	8 yıl	Müdür yardımcısı
Y21	Kadın	29	Lisansüstü	Okulöncesi	2 yıl	3 yıl	Müdür yardımcısı

Tablo 1’e göre çalışma grubunda yer alan ve 17’si erkek, 4’ü kadın olan katılımcıların 15’i yüksek lisans mezunu ve 6’sı lisans mezunudur. 29-52 yaş aralığında yer alan katılımcılar, 2-15 yıl arası yöneticilik kıdemine ve 2-20 yıl arası öğretmenlik kıdemine sahiptir. Aynı zamanda 11’i ortaokulda, 6’sı ilkokulda, 3’ü lisede, 1’i okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan katılımcıların 15’i müdür yardımcısı, 6’sı okul müdürü olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri katılımcılar ile yapılan çevrim içi görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yapılacak görüşmeler için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümü, araştırmanın amacından ve katılımcılara ait demografik bilgilere yönelik sorulardan oluşmuştur. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırmanın amacına uygun biçimde hazırlanan iki adet açık uçlu soru ve 8 adet

sonda soru yer almıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu süreçte okul yöneticilerinin karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin sorular belirlenmiştir. Hazırlanan taslak soru formunun kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Eğitim Yönetimi alanında uzman iki akademisyene gönderilmiştir. Taslak formdaki soruların Türkçe açısından ifade uygunluğu ve anlaşılabilirliği ise Türkçe eğitimi alanında uzman olan bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Daha sonra taslak form kullanılarak 3 okul yöneticisiyle pilot uygulamalar yapılmıştır. Uzmanların yaptığı dönütler ve öneriler ile pilot uygulamalar doğrultusunda soru çıkarma ve ekleme işlemleri, soru sıralamasının değiştirilmesi ve soru ifadelerinin dil açısından düzeltilmesi işlemleri yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmanın verileri tamamen gönüllük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce sorular katılımcılara gönderilmiş ve ön bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler 28 ile 64 dakika arasında sürmüştür. Araştırmanın yapıldığı süreçte Covid-19 pandemisi nedeniyle okullardaki eğitim süreci uzaktan eğitim şeklinde devam ettiği için görüşmeler çevrim içi ortamda görüntülü sohbet programı aracılığıyla yapılmıştır. Daha sonra yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve katılımcıların değiştirmek istedikleri bir kısmın olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılardan gelen dönütler doğrultusunda verilere son şekli verilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 01.06.2021 tarihli ve 49278 sayılı kararla izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde; birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, ham verileri belirli standartlara ulaştırmak için yapılan kodlama işlemidir (Hsieh ve Shannon, 2005). Bu bağlamda, öncelikle araştırmada görüşme yapılan katılımcılar Y1, Y2, Y3 ... şeklinde adlandırılmıştır. Daha sonra her bir katılımcıdan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Bazı durumlarda katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar birden fazla kodun oluşmasına neden olduğu için aynı katılımcının farklı kodlar altında yer aldığı görülebilmektedir. Benzer kodlar bir araya getirilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar arasındaki benzerlik oranının belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Bu doğrultuda verilerin %25'lik bir kısmı nitel araştırmalar yapan Eğitim Yönetimi alanında bir uzmana gönderilerek yeniden kodlaması istenmiştir. Sonuç olarak yapılan kodlamalar arasındaki benzerlik oranının %91,4 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yapılan kodlamaların önemli ölçüde güvenilir olduğunu göstermektedir. Öte

yandan ulaşılan temalara ilişkin frekans sayıları ve katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

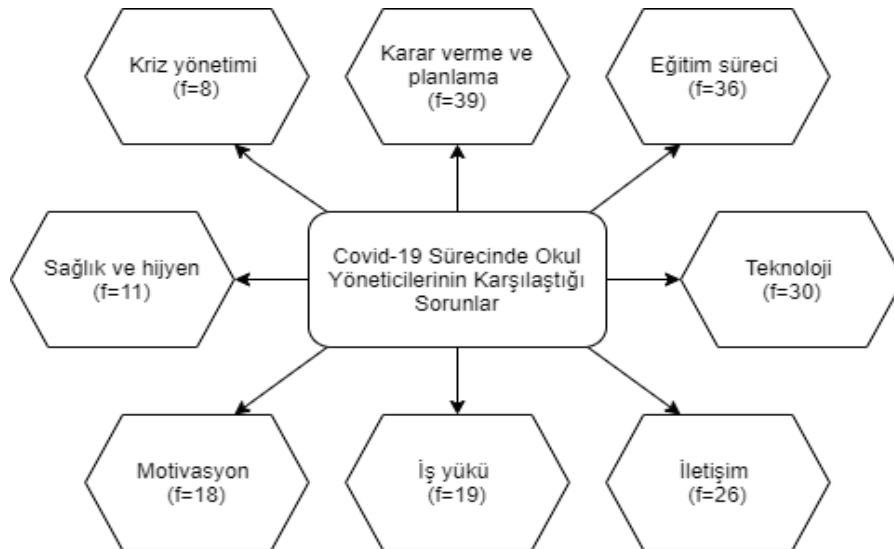
Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlayabilmek için farklı stratejiler kullanılabilmektedir (Creswell, 2012). Bu çalışmada geçerliği sağlayabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik rnekleme (Yıldırım ve şimşek, 2016) kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir (Başkale, 2016). Katılımcıların çalışmaya katılımında gönüllük esas alınmıştır. Görüşme yapılan katılımcılar ile uzun süreli etkileşim (Güçlü, 2019) sağlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere yönelik katılımcı teyidi (Merriam, 2018) sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için ise analiz sürecinde farklı araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır (McMillian, 2000). Öte yandan araştırma süreci yöntem bölümünde ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır (Shenton, 2004). Bulgular sunulurken katılımcılardan doğrudan alıntılar verilmiştir (Arastaman, ztrk-Fidan ve Fidan, 2018).

Bulgular

Araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlardan çıkardıkları dersler olmak üzere 2 bölüm halinde sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunlar 8 tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin bilgiler şekil 1’de verilmiştir.



şekil 1. Okul Yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Temalar

şekil 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunların 8 temada toplandığı görülmektedir. Bu temalarda yer alan kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>
<i>Karar Verme ve Planlama</i>	Kararların açık ve net olmaması	Y2, Y8, Y9, Y12, Y15, Y17, Y18, Y20, Y21
	Kararların geç alınması	Y2, Y13, Y14, Y15, Y17, Y19, Y20, Y21
	Bütçe sorunu	Y1, Y8, Y9, Y11, Y17
	Ani ve sık karar değişimi	Y1, Y2, Y6, Y15
	Sınıf sayılarının yetersiz olması	Y5, Y8, Y15, Y19
	Okullar arası uygulama farklılıkları	Y2, Y9, Y19
	Planlama sorunu	Y1, Y16
	Paydaşların kararlara katılım sorunu	Y1, Y11
	Kararların yönetmeliklerle çelişkili olması	Y2
Okulların kapatılması	Y5	
<i>Eğitim Süreci</i>	Uzaktan eğitimde öğrenci devamsızlığı	Y2, Y8, Y10, Y11, Y13, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21
	Uzaktan eğitime erişim sorunu	Y2, Y5, Y12, Y13, Y17, Y19
	Uzaktan eğitimde denetim sorunu	Y5, Y9, Y16, Y19
	Sosyal gelişimin eksik kalması	Y12, Y18, Y19
	Öğrenme eksikliği oluşması	Y5, Y12, Y16
	Akademik başarının düşmesi	Y14, Y16, Y19
	Uzaktan eğitimde veli desteğinin yetersizliği	Y5, Y9
	Yöneticilerin uzaktan eğitimi yönetme tecrübesizliği	Y9
	Ölçme ve değerlendirme sorunu	Y9
Yüz yüze eğitimde öğrenci devamsızlığı	Y12	
<i>Teknoloji</i>	İnternete erişim sorunu	Y2, Y8, Y10, Y14, Y16, Y18, Y19
	Öğrencilerin teknolojik donanım yetersizliği	Y11, Y12, Y5, Y16, Y18, Y20
	Tablet dağıtım sorunu	Y2, Y8, Y15, Y16, Y19
	Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yetersizliği	Y1, Y8, Y18, Y19
	Ailelerin teknolojik donanım yetersizliği	Y2, Y8, Y9
	Uzaktan eğitim altyapısının yetersiz olması	Y8, Y10
	Çalışanların değişime uyum sağlayamaması	Y1
	Velilerin teknolojiyi kullanamaması	Y8
	Öğretmenlerin teknolojik donanım yetersizliği	Y9
<i>İletişim</i>	Okul aile iş birliğini sağlayamama	Y1, Y5, Y6, Y9, Y14, Y16, Y17, Y18, Y21
	Öğrenci ve ailelerle iletişim sorunu	Y1, Y2, Y6, Y11, Y14, Y15, Y21
	Öğretmenlerle iletişim sorunu	Y2, Y14, Y15, Y19
	Koordinasyon sorunu	Y1, Y2, Y18
	Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim sorunu	Y2
	Paydaşlar arasında oluşan güvensizlik	Y8
	Yöneticilere dönüt verilmemesi	Y20
<i>İş Yükü</i>	Ders programı hazırlama sorunu	Y2, Y5, Y6, Y7, Y8, Y15, Y19, Y20
	Yöneticilerin iş yükünün artması	Y6, Y8, Y19, Y20
	Salgınla mücadelede görevlendirilme	Y3, Y6, Y9
	Zamanı yönetememe	Y1
	Üst yönetim tarafından sık sık veri istenmesi	Y6
	Esnek çalışmanın yarattığı sorunlar	Y6
Öğretmenlerin iş yükünün artması	Y15	
<i>Motivasyon</i>	Öğretmen motivasyonunu sağlayamama	Y3, Y5, Y7, Y9, Y11, Y14, Y16, Y17, Y19, Y20
	Öğrenci motivasyonunu sağlayamama	Y5, Y7, Y8, Y9, Y11, Y14, Y19
	Veli motivasyonunu sağlayamama	Y9
<i>Sağlık ve Hijyen</i>	Paydaşlarda oluşan kaygı ve stres	Y5, Y11, Y15, Y20
	Maske-mesafe-temizlik kuralına uyulmaması	Y4, Y7
	Temizlik ve hijyen sorunu	Y2
	Temizlik malzemesi temin sorunu	Y2
	Yöneticilerin virüsten korunma sorunu	Y3
	Yöneticilerin psikolojik destek verememesi	Y9
Yöneticilere mobbing uygulanması	Y20	
<i>Kriz Yönetimi</i>	Pandeminin yarattığı belirsizlik	Y2, Y8, Y12, Y17, Y20
	Salgına hazırlıksız yakalanma	Y2, Y8
	Pandemi sürecinin öngörülememesi	Y2

Karar Verme ve Planlama:

Okul yöneticileri Covid-19 pandemisi sürecinde karar verme ve planlamaya ilişkin çoğunlukla kararların açık ve net olmaması ile kararların geç alınması sorunlarıyla karşılaşmışlardır. Bu süreçte kararların merkezden (Millî Eğitim Bakanlığı) alınması nedeniyle birçok sorunla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu yönde görüş belirten bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Y2: *“Süreçte biz önümüzü net göremiyoruz. Bir de Bakanlığımız tarafından alınan ani kararlar ve bu alınan kararların da net olmaması bizim işimizi daha da zorlaştırıyor. Bu durum bu gün bile hala devam ediyor.”*

Y15: *“... Yani bizi bu dönemde en çok zorlayan nokta bürokratik süreçler oldu. Evet, süreç çok yeniydi, çok bilinmezdi ama Bakanlığın çok sık karar değiştirmesi, her gün farklı kararlar alıp bunların anında uygulamaya geçirilmesi yönündeki yazıları bizi ciddi anlamda sıkıntıya soktu. Karar alırken düşünmeye ya da doğru düzgün planlama yapmaya fırsatımız olmadı. Bakanlık yazıları ve alınan kararların bize aktarılması da son derece geç oldu bu süreçte.”*

Bu temada okulların yeterli bütçeye sahip olmaması, kararların uygulanmasında okullar arasında farklılıklar olması ve paydaşların kararlara katılımının sağlanmaması ön plana çıkan diğer sorunlardır.

Eğitim Süreci:

Covid-19 pandemisi sürecinde uzun bir süre okulların kapatılması nedeniyle dersler uzaktan eğitim yapılarak işlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin eğitimine ilişkin karşılaştıkları birçok sorunun da uzaktan eğitim ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu süreçte okul yöneticileri uzaktan eğitime öğrenci devamının sağlanamaması, öğrencilerin uzaktan eğitime erişememesi, uzaktan eğitimi denetleme ve yönetme zorlukları ve velilerin uzaktan eğitim sürecine yeterli desteği vermemesi sorunlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Konuya ilişkin bazı yöneticilerin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Y16: *“Öğrencilerimiz için yaptığımız online ders planlamasına otuzar kişilik sınıflardan dört ya da beş kişinin daimi aktif katılım gösterdiği öğretmenlerimizden aldığımız verilerle sabittir. Devam ya da devamsızlık yaptırımı bu dönemde geçerli olmadığından herhangi bir derse katılım yaptırımı da uygulayamıyoruz. Öğretmenlerimizden bu konu ile ilgili oluşturduğumuz katılım formuna günlük derse katılan öğrenci sayılarını girmelerini istedik. Ne yazık ki dijital ortamda tüm şubelerden elde ettiğimiz veriler bizi haklı çıkarmaktadır.”*

Uzaktan eğitime ilişkin sorunların dışında, Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticileri öğrencilerin sosyal gelişimlerinin eksik kalması ve öğrenme eksikliklerinin oluşması sorunlarıyla karşılaşmışlardır. İki okul yöneticisinin bu yöndeki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Y18: *“...öğrencilerin dönem içerisinde gerçekleştirdiği sportif faaliyetler, yarışmalar, sergi vb. çalışmaları bu dönemde gerçekleştiremedik. Bunların öğrencilerin sosyal yönünü geliştirmek açısından gerekli olduğunu düşünmekteyim.”*

Y16: *“Bu dönemde okulların kapatılması ve yüz yüze eğitimden online eğitime geçişler öğrencilerin ders kazanımları açısından eksik öğrenme tecrübelerini de beraberinde getirmiştir.”*

Teknoloji:

Bu süreçte okul yöneticileri çoğunlukla paydaşların teknolojik donanım sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Bu sorunlar içerisinde öğrenci, aile ve öğretmenlerin teknolojik donanım yetersizliği, internete erişim ve tablet dağıtım sorunları ön plana çıkmaktadır. Bu konulara yönelik yönetici görüşleri aşağıdaki biçimdedir.

Y17: *“Bu süreçte öğrenciler açısından yaşadığım en büyük sorun bir kenar mahalle okulunda, dezavantajlı bir bölgede, yönetici olmamdan kaynaklı bir sorun. Şöyle ki öğrencilerin evlerinde internet olmadığı için uzaktan eğitime erişim imkânları çok zayıf.”*

Y18: *“Öğretmenler açısından yönetim sorunlarına değinecek olursak öncelikle öğretmenlerimizin teknoloji yeterliliğini sağlayamadığımızı düşünüyorum.”*

Y19: *“Özellikle sosyo-ekonomik olarak nispeten geri olan bölgelerde/hanelerde evde bir adet akıllı telefonun olması hanedeki birden fazla öğrencinin dönüşümlü olarak derse katılmalarına sebep olmuştur.”*

Teknoloji açısından okul yöneticilerinin bu süreçte karşılaştığı diğer bir sorun ise paydaşların (öğrenci, öğretmen, veli) teknolojik aygıtları kullanmada yetersiz kalmalarıdır. Konuya ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir.

Y1: *“Teknolojik anlamda bilgi eksikliği ve yetersizlik genel anlamda karşımıza çok çıktı. Bilgi teknolojisi çağında hızlı bir değişim ve dönüşüm ortamı yaratmaya çalışırken eksiklikler ve tecrübesizlikler yaşadık.”*

Y18: *“...öncelikle öğretmenlerimizin teknoloji yeterliliğini sağlayamadığımızı düşünüyorum. Yaş ortalaması yüksek bir okulda görev yapıyorum ve öğretmenlerimizin teknolojiyle arasının iyi olduğunu söyleyemem. Bu nedenle uzaktan öğretim programlarını aktif kullanmalarını sağlayamadığımızı söyleyebilirim.”*

İletişim:

Okul yöneticilerinin bu süreçte iletişim açısından karşılaştıkları sorunlar içerisinde okul-aile iş birliğini sağlayamama ön plana çıkmaktadır. Bu soruna yönelik bazı okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

Y14: *“...şu dönemde bizim öğretmenden daha fazla ihtiyaç duyduğumuz kesim velidir. Fakat az sayıda veli dışında öğrencisine ve bize destek veren veli yok, hatta bilgilendirme mesajları attığımız zaman rahatsız olup gruptan çıkanlar bile oluyor. Bizimle iletişim halinde olan ve çocuğunu evde takip eden velilerin öğrencileri başarılı olurken ilgisiz velinin çocuğu yüz yüze eğitimde başarılıyken pandemide çok geride kalıyor.”*

Bu süreçte okul yöneticilerinin öğrencilerle, ailelerle ve öğretmenlerle iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin koordinasyonla ilgili yaşadığı sorunlar da dikkat çekmektedir. Bu konudaki bir okul yöneticisinin görüşü aşağıda verilmiştir.

Y17: *“En nihayetinde bu sürecin en önemli öznesi olan öğrencilerimize ulaşma noktasında sıkıntılar yaşadık. Biz onlara ulaşamayınca, onlar bize ulaşamayınca yapmış olduğumuz bütün*

planlamalar, çalışmalar çoğu zaman boşa gitti. Bir eğitim yöneticisi olarak en fazla enerjiyi iletişim noktasında harcamama rağmen bu yolda pek mesafe kat edemedim."

İş Yüğü:

Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticileri önemli ölçüde iş yüklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Özellikle sık sık ders programı hazırlamak zorunda kalmaları, salgınla mücadele faaliyetlerinde görevlendirilmeleri ve üst yönetim tarafından sürekli veri istenmesi iş yükü açısından ön plana çıkan sorunlardır. Bazı okul yöneticileri bu konudaki görüşleri aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir.

Y2: "Bu süreçte en sık ders programı hazırlama sorununu yaşadım. Uzaktan eğitim görecektir sınıflara ayrı program, yüz yüze eğitim görecektir sınıflara ayrı program hazırlıyoruz ve bu programların da birbiri ile çakışmaması gerekiyor. Bununla ilgili bir diğer güçlük ise bu programların öğretmen, öğrenci ve velilere iletilmesi ve bu durumun sıklıkla tekrar edilmesi."

Y9: "Eğitim-öğretim faaliyetleri dışında yürütmek durumunda olduğumuz salgınla mücadele faaliyetlerinde görevli olmamızdan dolayı yaşadığımız iş yoğunluğu bizleri oldukça zorlamıştır."

Motivasyon:

Okul yöneticileri bu süreçte öğrenci, öğretmen ve veliyi motive etme konusunda sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki yönetici görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y9: "Uzaktan eğitime dâhil olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu konudaki farkındalıklarının, bilgi, tecrübe ve motivasyonlarının yeterince olmaması..."

Y16: "Öğretmenlerimiz her ne kadar normal dönemde verilen görevleri bu dönemde de yerine getirmeye çalışsa da dönemin vermiş olduğu rahavet ortamı görmezden gelinemez. Verilen ders programları ve görevlerde aksaklıklar yaşadığımız oluyor. Bu süreç özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin fazlasıyla yıpranmasına ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmuştur. Bu durumu kontrol etmek, öğretmenlerin okula bağlılığını ve motivasyonlarını sağlamak okul yönetimlerini çok zorlamaktadır."

Sağlık ve Hijyen:

Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı en önemli sorun paydaşlarda oluşan kaygı ve strestir. Aynı zamanda okullarda maske-mesafe-temizlik kuralına uyulmaması ve temizlik ve hijyen sorunlarının yaşanması da dikkat çeken diğer sorunlardır. Konuya ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir.

Y4: "Öğrencilerin ve velilerin okula maskesiz gelmesi, mesafe kuralına riayet etmemeleri ve hijyen kurallarına dikkat etmemeleri okul yöneticisi olarak beni zor durumda bırakmıştır."

Y8: "Her hafta değişen uygulamalar, ders programları okul yönetiminin imajını veli ve öğretmen gözünde hezeyana uğratmıştır. Bu tutarsızlıklar bazı öğrencilerin süreç içinde kaybolmasına sebep olmuş, paydaşların kaygı düzeyi gün geçtikçe daha da artmaya devam etmiştir."

Kriz Yönetimi:

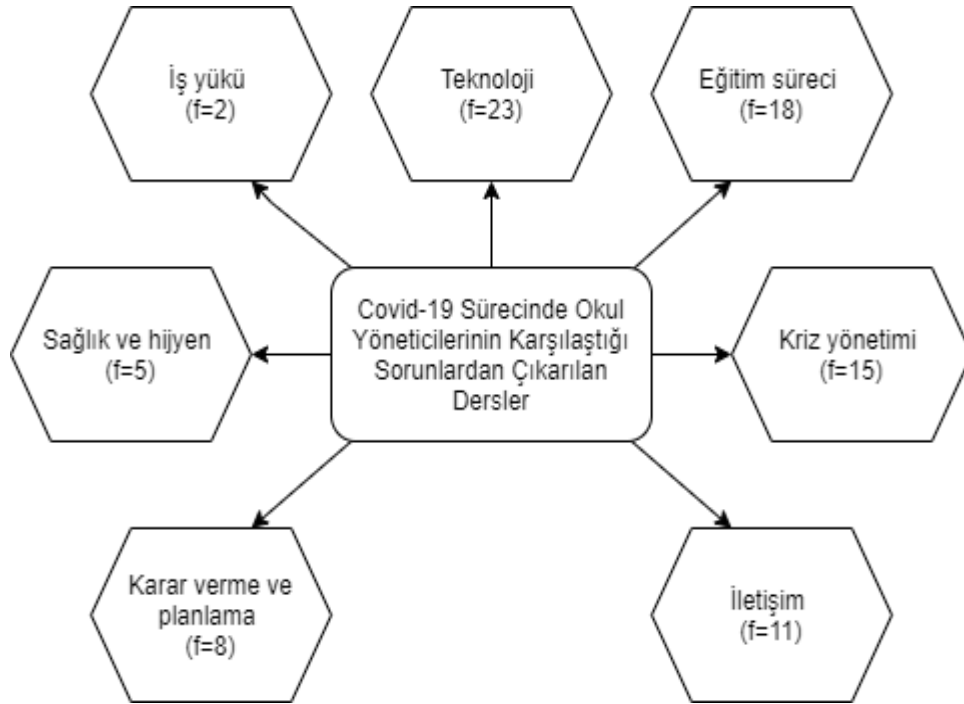
Okul yöneticileri açısından bu sürecin yarattığı belirsizlikten kaynaklı kriz durumu çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Aynı zamanda bu sürece hazırlıksız yakalanmaları ve sürecin devamını öngörememeleri yöneticiler açısından karşılaşılan diğer sorunlardır. Konuya ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir.

Y2: "Bu sürecin en başında tüm dünyada ve ülkemizde olduğu gibi bizim de en büyük sorunumuz pandemiye daha doğrusu salgına hazırlıksız yakalanmak oldu. Kendi adıma bunu daha somut söyleyebilirim. Etki alanı bu kadar geniş olacak bir salgın olabileceğini doğrusu hiç öngörmedim ve kendimi bu konuda tam manasıyla hazırlıksız buldum."

Y17: "Her şeyden önce bilmediğimiz bir süreci yaşıyorduk. Neyi nasıl yapacağımızı süreç içerisinde deneye yanula öğrendik."

Okul Yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlardan Çıkardıkları Dersler

Elde edilen verilerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunlardan çıkardıkları dersler 7 tema altında toplanmıştır. Şekil 2'de bu temalara yönelik bilgiler verilmiştir.



Şekil 2. Okul Yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlardan Çıkardıkları Derslere İlişkin Temalar

Şekil 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunlardan çıkardıkları derslerin 7 temada toplandığı görülmektedir. Bu temalarda yer alan kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlardan Çıkardıkları Derslere İlişkin Kodlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Teknoloji	Öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerinin geliştirilmesi	Y2, Y9, Y11, Y12, Y13, Y18, Y19
	Öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi	Y1, Y6, Y8, Y9, Y18
	Yöneticilerin teknolojik yetkinliklerinin geliştirilmesi	Y17, Y20
	Yöneticilerin teknolojik liderlik becerilerinin geliştirilmesi	Y9, Y17
	Öğrencilerin teknolojik donanım ihtiyaçlarının giderilmesi	Y8, Y18
	Online eğitim altyapılarının oluşturulması	Y8, Y21
	Okulların teknolojik altyapısının güçlendirilmesi	Y8, Y15
	Ailelerin güvenli ve bilinçli internet kullanımı konusunda bilgilendirilmesi	Y12
Eğitim Süreci	Okulun sosyalleşme açısından gerekliliği	Y5, Y9, Y14, Y15, Y20
	Eğitimde alternatif uygulamalar tasarlama	Y9, Y11, Y13
	Uzaktan eğitimin gerekliliğinin kavranması	Y2, Y9
	Eğitime ilişkin alternatif planlamalar yapma	Y7, Y21
	Yüz yüze eğitimin vazgeçilmezliği	Y5, Y9
	Uzaktan eğitim için sınıf kuralları oluşturulması	Y8
	Dijital ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	Y9
	Çevrim içi mesleki gelişim programları düzenleme	Y9
Öğrenmede sürekliliğin önemi	Y5	
Kriz Yönetimi	Kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesi	Y1, Y6, Y9, Y11, Y12, Y13, Y17, Y19, Y20
	Uzaktan okul yönetimi becerilerinin geliştirilmesi	Y9, Y11, Y16
	Kriz durumlarında okullara bütçe desteği sağlanması	Y15, Y20
	Bakanlığın kriz durumları için planlama yapması	Y19
İletişim	Okul aile iş birliğinin güçlendirilmesi	Y2, Y5, Y9, Y17, Y18
	Paydaşlar arası iletişimin güçlendirilmesi	Y1, Y3
	Alternatif iletişim yolları geliştirme	Y1
	Koordinasyon becerilerinin geliştirilmesi	Y2
	Okul personeli için dijital sosyal ortamların geliştirilmesi	Y16
Karar Verme ve Planlama	Yerinden yönetim uygulamalarının teşvik edilmesi	Y19, Y20
	Doğru stratejik planlamalar yapma	Y1, Y2
	Karar süreçlerine paydaş katılımının sağlanması	Y2, Y15
	Sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması	Y4
	Acil durumlar için fiziksel hazırlık yapılması	Y16
Sağlık ve Hijyen	Okullarda hijyene daha çok önem verme	Y1, Y2, Y3, Y4, Y16
İş Yüğü	Yöneticilerin sosyal sorumluluk anlayışlarının geliştirilmesi	Y9
	Farklı çalışma yöntemlerine ilişkin becerilerin geliştirilmesi	Y9

Teknoloji:

Okul yöneticileri Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları sorunlara bağlı olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin teknolojik yetkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı becerilerinin ve ailelerin bilinçli internet kullanımı konusunda bilgilendirilmesi gerektiği konusunda dersler çıkarmışlardır. Bu konularda görüş bildiren okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Y13: “Bu süreçten sonra öğretmenlerin dijital gelişimlerini sağlayacak, bilişim teknolojilerine hakim olmalarına olumlu etkisi olacak kurs ve eğitimler alması gerektiği kanısına vardım.”

Y17: “Uzaktan eğitim birtakım dijital yeterlilikler gerektirdiğinden eğitim lideri olan okul müdürlerinin bu yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”

Y19: “Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerini daha etkin kullanmaları için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve uygulamalı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir.”

Teknoloji konusunda dikkat çeken diğer dersler ise öğrencilerin teknolojik donanım ihtiyacının giderilmesi ve online eğitim altyapılarının oluşturulmasına yöneliktir. Bazı okul yöneticileri bu konudaki görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir.

Y18: *“...ne olursa olsun bir öğrencinin artık interneti ve bilgisayarı ya da tableti olmak zorunda. Teknolojinin imkânlarından öğrencilerimizi daha iyi yararlandırmayı bilmeliyiz.”*

Y8: *“Uzaktan eğitim süreci için okul imkanları doğrultusunda bir platform satın alınarak online eğitim alt yapısı oluşturulabilir ve tüm öğrenciler oraya kaydedilebilir. Okul personeline ciddi bir şekilde bilgisayar okuryazarlığı için eğitim verilebilir.”*

Eğitim Süreci:

Okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin pandemiden çıkardıkları en önemli dersin okulun öğrencilerin sosyalleşmesi açısından gerekli olduğudur. Aynı zamanda yüz yüze eğitimin vazgeçilmez olduğu ama uzaktan eğitimin de bundan sonraki süreçte gerekli olduğu belirtilmiştir. Bunun için eğitimde alternatif planlamalar yapılarak eğitim sürecinde farklı uygulamalara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu konularda görüş belirten bazı okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Y9: *“Bir okul yöneticisi olarak pandemiden sonra alternatif eğitim uygulamaları, eğitim yönetimi uygulamaları, ölçme-değerlendirme uygulamaları konularında farkındalığımı, bilgi ve tecrübemi arttırmam gerektiğini düşünüyorum.”*

Y20: *“Pandemi sonrası aslında okulda nasıl sosyalleşilecek kestiremiyorum. Sosyalleşmeden kastettiğim okul toplumunu bir arada tutan unsurlar ve bu bağların oluşmasına ve gelişmesine yönelik çalışmalar üretmek. Pandemi bence öğrenciler daha bireysel etkinlikler içindeydi. Pandemi, gençlerde yalnızlaşmayı ve sanallığı daha da artırdı. Bu yönde okulda politikalar çalışılmalı.”*

Kriz Yönetimi:

Covid-19 pandemisi okul yöneticileri tarafından bir kriz süreci olarak ifade edilmiş ve okul yöneticileri bu süreci yönetmeye ilişkin becerilerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle pandemi sürecinden çıkardıkları en önemli dersin kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu süreçte uzaktan eğitim sürecine yönetmek zorunda kalan okul yöneticileri, uzaktan okul yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten bazı okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Y17: *“Aslında yükseköğretimde var olan fakat temel eğitimde ilk defa karşılaştığımız bir olguydu uzaktan eğitim. Maalesef bütün dünya gibi biz de bu krize hazırlıksız yakalandık. Süreç içerisinde deneye yanıla doğruyu bulmaya çalıştık. Her şeyden önce eğitim yöneticilerine kriz anında nasıl davranılması gerektiği konusunda bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Y19: *“Bu süreçte okul yönetiminin stabil bir süreçten ziyade dinamik bir süreç olduğunu daha iyi gördük. Bu çerçevede okul yöneticilerinin kendilerini sürekli geliştirmesi ve kriz yönetimine hazır olmalarının gerekliliği daha net bir biçimde ortaya çıkmıştır.”*

İletişim:

Okul yöneticilerinin bu süreçten iletişime yönelik çıkardıkları dersler içerisinde okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte okul yöneticileri paydaşlar arasındaki iletişimin ve koordinasyonun okul yönetimi açısından oldukça önemli olduğunu bir daha deneyimlemiş ve bunun için de alternatif iletişim yolları geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konulara yönelik bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Y1: "Pandemiden çıkardığımız en önemli ders ise insanlar arası iletişim ve etkileşimin önemi oldu. İletişim olmadan değişim ve eşgüdümün olmayacağını tecrübe etme fırsatımız oldu. Öğrenen bir örgüt olan okulumuzun ortak amaçlarına ulaşabilmesinin en iyi yolunun etkili bir iletişim ve etkileşimden geçtiğini öğrendik."

Y5: "Okul veli iş birliğinin çok önemli olduğu, veliyi eğitim öğretimin her aşamasına dahil etmenin çok gerekli bir durum olduğu pandemi sürecinde çok daha iyi anlaşılmuştur."

Y9: "Daha sonra ortaya çıkabilecek kriz durumlarında okul-veli iş birliğini teşvik edecek uygulamalar konusunda bilgi ve tecrübe edinmem gerektiğini fark ettim."

Karar Verme ve Planlama:

Okul yöneticileri bu süreçte merkezîyetçi yapıdan olumsuz etkilenmişlerdir. Bundan dolayı yerinden yönetim uygulamalarının teşvik edilmesi gerektiğini ve karar alma süreçlerine paydaş katılımının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında okulların stratejik plan yapma süreçlerine daha fazla önem vermeleri gerektiği okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Konuya ilişkin bazı yöneticilerin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Y15: "Bence ülke yöneticilerinin ve özellikle karar vericilerin sahadaki eğitim yöneticilerine kesinlikle danışması gerekiyor. Her ilçe ve il düzeyinde farklı hizmet alanları, farklı sosyokültürel çevrelerden farklı okul türleri ve kademelerinden, okul müdürlerinden oluşan komisyonlar kurulup yaşanabilecek sıkıntılara yönelik görüş ve çözüm önerilerini Bakanlığa iletebileceği bir sistem geliştirilmelidir. Merkezdeki bir okulun şartlarına, imkanlarına bakarak karar vermek kolaydır. Ben verilen kararların ülkenin dört bir yanındaki okullarda da uygulanabilirliğini, uygulama birliğini sağlamasının önemli olduğunu düşünüyorum."

Y20: "Pandemide her okul aynı gibi düşünülmedi. Oysa her okul birçok yönüyle birbirinden farklı. Tek merkezden yönetim okul yöneticilerinin işini çok zorlaştırdı. Mesela sınav tarih aralığı verilmesi. Biz nasıl, ne şekilde sağlıklı bir sınav yapacağımızı biliriz. Valiliklere bırakılabilirdi. Bazı kararlar bırakıldı ama geç oldu. Okulları okullara bıraksınlar. Geçen eğitim öğretim yılında bizim okuldan çok iyi kararlar çıkmıştı."

Sağlık ve Hijyen:

Okul yöneticileri Covid-19 pandemisinden sonra okullarda hijyene daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Y16: "Bu dönemde okul içi sağlık ve temizlik kurallarına daha fazla önem gösterdik. Gerekli yerleri afişlerle ve uyarı levhaları ile donattık. Aslında her zaman dikkat edilmesi gerek birçok hususu gözden geçirdiğimize şahit olduk. Pandemi sonrası sağlık ve temizlik konusunda tıpkı bu dönemdeki gibi dikkatli davranmamız konusunda bilinçlendiğimizi düşünüyorum."

Y3: *“Bu virüsün mikroplar yoluyla insanlara hızlı bir biçimde bulaşması eğitimi önemli ölçüde sekteye uğrattı. Tabii bu durum okul yöneticisi olarak bizlerin temizlik ve hijyen gibi konulara akademik başarı kadar önem vermemiz gerektiğini gösterdi.”*

İş Yükü:

Pandemi sürecinde salgınla mücadele faaliyetlerinde görev alan okul yöneticileri, bundan sonraki süreçte sosyal sorumluluk konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öte yandan bu süreçte sık sık okul dışından çalışmak zorunda kalmaları, yöneticilere farklı çalışma yöntemlerine ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Y9: *“Pandemi sürecinde salgınla mücadele faaliyetlerinde yoğun bir biçimde görev aldım. Bu durum okul yöneticilerinin görevlerinin okulla sınırlı olmadığını bana gösterdi. Bundan dolayı toplumsal duyarlılık ve sosyal sorumluluk çalışmalarında daha çok yer almayı düşünüyorum.”*

Y9: *“Farklı çalışma yöntemleri konusunda (esnek çalışma, uzaktan çalışma) bilgim ve tecrübem arttı.”*

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde mevcut sorunlarının yanında daha önce karşılaşmadıkları çeşitli sorunlarla da karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Yaşanan bu sorunlara çözüm bulma sürecinde okul yöneticilerinin hem okul yönetimi ve işleyişi hem de sahip olmaları gereken yeterlikler açısından ihtiyaçlarına ve eksikliklerine yönelik birçok ders çıkardıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin bu süreçten çıkardıkları derslerin, mesleki gelişimleri ve kriz durumlarında okul yönetimi açısından birçok somut öneriyi de içerdiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda, okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlardan çıkardıkları dersler olmak üzere 2 soruya yanıt aranmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştığı sorunların karar verme ve planlama, eğitim süreci, teknoloji, iletişim, iş yükü, motivasyon, sağlık ve hijyen, kriz yönetimi olmak üzere 8 temada ve karşılaştıkları sorunlardan çıkardıkları derslerin ise teknoloji, eğitim süreci, kriz yönetimi, iletişim, karar verme ve planlama, sağlık ve hijyen, iş yükü olmak üzere 7 temada toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla, her iki soruya ilişkin ortaya çıkan temaların önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Bundan dolayı, araştırmanın bu bölümünde her iki soruya ilişkin ortaya çıkan temalar birbirleriyle ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

Covid-19 pandemisinin gerek toplumsal hayat gerek eğitim örgütleri açısından yaratmış olduğu belirsizlikler okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerini oldukça önemli hale getirmiştir. Pandemi sürecinin tüm insanlar için olduğu gibi okul yöneticileri açısından da kişisel, toplumsal ve mesleki açıdan ilk defa karşılaşılan bir durum olması, çeşitli belirsizlikleri de beraberinde getirmesine neden olmuştur. Harris ve Jones'a (2020) göre, okul yöneticileri pandemi sürecinde güvenlik ağı olmayan bir ip üzerinde yürümektedirler ve kendilerine yol gösteren herhangi bir örnek veya rehber

bulunmamaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin pandemi sürecine hazırlıksız yakalanmaları ve sürecin devamını öngörememeleri bu krizin yönetimini daha da zorlaştırmıştır. Bu nedenlere bağlı olarak okul yöneticileri, kriz yönetimi ve uzaktan okul yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, okul yöneticilerinin kriz yönetimi açısından kendilerini yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Aytaç (2020) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticileri kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Covid-19 pandemisi sürecinde kriz yönetimi açısından okul yöneticilerinin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri de karar verme süreçlerine ilişkindir. Küresel ölçekte bir kriz olarak ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, ülke içerisinde birçok kurumun birlikte hareket etmesini gerektirdiği için okullar ve okullarla ilgili paydaşlar da merkezi hükümetin ve bakanlıkların kararlarını dikkate alarak hareket etmek durumunda kalmışlardır. Ancak mevcut araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde karar alma süreçlerinde okul merkezli yönetim modellerine, yerinden yönetim uygulamalarına, yetki devrine ve yönetsel özerkliğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Çünkü kriz dönemleri karar vericilerin hızlı karar almalarını ve süreci etkin bir şekilde yönetmelerini gerektirmektedir. Ancak okul yöneticileri Covid-19 pandemisi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığında gelen emir ve talimatlar doğrultusunda görevlerini yapmışlardır. Merkezi hükümetin ve eğitimden sorumlu olan bakanlığın ani ve sık karar değiştirmesi, alınan kararların açık ve net olmaması veya bazı durumlarda kararların geç alınması gibi faktörlere bağlı olarak Türkiye'deki okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte sadece alınan kararları uygulama konumunda olan okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını sergilemeleri ve çevresindekilere güven vermeleri (Sarı ve Sarı, 2020) mümkün olmamış ve proaktif davranışlar ortaya koyamamışlardır (Kavrayıcı ve Kesim, 2021). Öte yandan okullar arasında uygulama farklılıkları olduğunun belirlenmesi de Millî Eğitim Bakanlığının karar verme süreçlerini sağlıklı bir biçimde işletemediğini ortaya koyan başka bir göstergedir. Covid-19 pandemisi sürecinin geleceğini öngöremeyen ve merkezi hükümete bağlı bir biçimde görevlerini yapmayı sürdüren okul yöneticilerinin eğitim sürecini planlama konusunda da sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlarla karşılaşan okul yöneticilerinin bu süreçten çıkardıkları en önemli dersler; yerinden yönetim uygulamalarının teşvik edilmesi, doğru stratejik planlamalar yapılması ve okulların acil durumlar için fiziksel olarak hazırlanması gerektiğine ilişkindir.

16 Mart 2020 tarihinden itibaren belli dönemlerde okullar seyreltilmiş biçimde açılrsa da okullardaki eğitim süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar önemli ölçüde uzaktan eğitim şeklinde devam etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitimde yaptıkları devamsızlık eğitim açısından karşılaşılan en önemli sorundur. Bu süreçte uzaktan eğitim için ihtiyaç olan internetin sağlanamaması, öğrencilerin ve

ailelerin teknolojik donanım sorunları yaşaması, uzaktan eğitim altyapısının yetersiz olmasından dolayı öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde sorunlar yaşadığı mevcut araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Turan (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde okul müdürlerinin teknik sorunlar, veli duyarsızlığı, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, devamsızlık sorunu ve teknolojik araç eksikliği nedeniyle uzaktan eğitimin belirlenen amaçlara ulaşmadığını ifade ettiği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, eğitime erişim açısından öğrenciler arasında yaşanan sosyal adaletsizliklerin Covid-19 pandemisi sürecinde daha da derinleştiğine işaret etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin bu sorunlarını çözebilmek ve öğrenciler arasında fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilmek için okullarda “EBA Destek Noktaları” kurmuş ve öğrencilere kademeli olarak tablet dağıtımını yapmıştır (MEB, 2021). Ancak öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmadan merkezi yönetim tarafından belirlenen öğrencilere tabletlerin dağıtılması, okul yöneticileri ile veliler arasında çeşitli sorunlara neden olmuş ve velilerin yöneticilere olan güveni zedelenmiştir. Öte yandan Covid-19 pandemisi sürecinde okuldaki sosyal ortamdaki uzak kalan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin eksik kaldığı araştırmanın dikkat çekici diğer bir sonucudur. Bu süreçte öğrencilerin sosyal izolasyon ile uzun süre evde kalmaları, sosyal ve duygusal yönden olumsuz etkilere neden olmuştur (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Diğer yandan mevcut araştırma sonuçları, bu süreçte öğrencilerde öğrenme eksiklikleri oluştuğunu ve akademik başarının düştüğünü ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu süreçte öğrenme kayıpları veya eksikleri ile karşılaştığı farklı araştırmalarda da (Akıncı ve Pişkin-Tunç, 2021; Akkaş-Baysal ve Ocak, 2020; TEDMEM, 2021) vurgulanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin bu süreçten akademik, sosyal ve duygusal olarak olumsuz etkilendiğini ve bu sürecin sonrasında yapılacak olası telafi çalışmalarının oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Öte yandan okul yöneticileri, Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin sosyalleşmesi açısından okulun gerekliliğini daha iyi bir şekilde kavradıklarını ifade etmişlerdir. Pandemi sonrası eğitim sürecine ilişkin ise her ne kadar yüz yüze eğitim vazgeçilmez olsa da eğitime ilişkin alternatif planlamalar ve uygulamalar tasarlanması gerektiğine ilişkin dersler çıkardıklarını ve uzaktan eğitimin bundan sonraki süreçte tamamlayıcı ve alternatif bir eğitim modeli olarak hayatımızda yer alması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin teknolojik donanımlarının yetersiz olmasının yanı sıra karşılaşılan diğer bir sorunun ise bu paydaşların uzaktan eğitim sürecindeki teknolojileri kullanma yetersizlikleri olduğu saptanmıştır. Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın-Yılmaz (2020) teknoloji altyapısı ve donanımı yeterli seviyelerde olmayan öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığını, uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmada zorluklar yaşadığını ve öğrencilerine yeterli desteği veremediklerini ifade etmiştir. Bu sorun öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını, içerik üretmelerini ve sınıf yönetimini sağlamalarını olumsuz etkileyen bir faktör

olarak değerlendirilebilir. Öte taraftan okul yöneticilerinin ise uzaktan eğitimi yönetme konusunda tecrübesiz oldukları ve uzaktan yürütülen eğitim etkinliklerini denetleme konusunda sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Aytaç (2020) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri uzaktan eğitim sürecinde okullar tarafından kullanılan birbirinden farklı uygulamaların sürecin yönetimi açısından sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin bu süreçteki eğitim faaliyetlerini yönetebilmesi ve denetleyebilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerini üst düzeyde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada elde edilen bu sonuç, okul yöneticilerinin ilk defa bu tür bir süreç ile karşılaşmaları ve teknolojiyi kullanma yeterliliklerinin düşük düzeyde olması ile ilişkilendirilebilir. Okul yöneticileri karşılaştıkları bu sorunlar doğrultusunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teknolojik yetkinliklerinin, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin teknolojik donanım ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların önemli bir bölümü de iletişimle ilgilidir. İletişim, insanlar arasında bağlantıyı sağlayan köprü görevi görmektedir. Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin eğitim paydaşlarıyla iletişim kurarken kullandıkları araçlar önemli ölçüde değişmiştir. Bu dönemde yüz yüze iletişimin yerini çoğunlukla bilişim teknolojilerine dayalı bir iletişim süreci almıştır. Bu tür bir iletişim, okul yöneticilerinin ve diğer eğitim paydaşlarının çok sık kullandığı ve alışkın oldukları bir iletişim tarzı değildir. Araştırmada, okul yöneticilerinin öğrenciler ve ailelerle iletişim sorunları yaşadıkları için okul aile iş birliğini yeteri kadar sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere ve velilere ulaşamamasından dolayı öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin geri bildirim alınamadığı belirtilmiştir. Bu süreçte yüz yüze iletişimin sağlanamaması, ailelerin internete erişim sorunu yaşaması ve bilişim teknolojilerinin kullanımındaki yetersizlik ortaya çıkan bu sorunun nedenleri olarak düşünülebilir. Diğer yandan iletişim açısından ortaya çıkan önemli sorunlardan birinin de bu süreçte okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yeterli ve sağlıklı iletişim kurulamaması olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar okullardaki eğitimle ilgili süreçleri yöneticiler yönetse de eğitimle ilgili faaliyetleri doğrudan gerçekleştiren eğitim paydaşları öğretmenlerdir. Bu nedenle okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim, eğitim sürecinin sistemli, programlı ve eşgüdümlü bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından büyük önem taşır. Pandemi döneminde öğrenci, öğretmen ve ailelerle yaşanan iletişim sorunları okul yöneticilerinin paydaşlar arasında eşgüdüm sağlayabilmesini de olumsuz etkilemiş ve bahsi geçen paydaşlar arasında güvensizlik ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmada okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci ve veli motivasyonunu sağlama konusunda da çeşitli sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Reimers ve Schleicher (2020), bireylerin yaşamlarını ve sağlıklarını önemli ölçüde etkileyen, öğrenci ve öğretmenleri yakından ilgilendiren

küresel bir sağlık olayının onların motivasyonunu ve çalışmalarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu süreçte okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci, veli ve yardımcı personel üzerinde desteğini hissettirmesi (Külekçi-Akyavuz ve Çakın, 2020) bu kişilerin istekleri, yaptıkları işten tatmin olmaları ve örgütsel amaçlara ulaşılabilirliği açısından büyük önem taşır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da (Keleş vd., 2020; Önan ve Menekay, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, okul yöneticilerinin bahsi geçen paydaşlar ile sağlıklı bir iletişim süreci kuramaması, eğitime erişimde yaşanan sosyal adaletsizlikler ve pandemi sürecinden insan psikolojisinin olumsuz etkilenmesi ile ilişkilendirilebilir. Görüldüğü gibi, birçok durumda sorunların çözümü olabilecek iletişim; Covid-19 pandemisi sürecinde ihtiyaç duyulduğu şekilde gerçekleştirilemediği için ortaya çıkan çeşitli sorunların nedeni haline gelmiştir. Bu sorunlarla karşılaşan okul yöneticileri, pandemi sonrası süreçte okul-aile iş birliğinin ve paydaşlar arası iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için de alternatif iletişim yollarının ve özellikle de okul personeli için dijital sosyal ortamların geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Covid-19 pandemisi, dünyanın farklı bölgelerinde çalışan okul yöneticileri açısından çalışma usul ve esaslarının değiştiği ve normal dönemde yapılmayan birçok görevin yerine getirildiği farklı bir dönem olmuştur. Pandemi sürecinde Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapan okul yöneticileri ön cephede yer alarak ihtiyaç duyan ailelere yemek dağıtmış, öğrencilere dizüstü bilgisayar ve tablet getirmiş, sürekli yazdıkları e-postalar ile öğrencilerin moralini üst düzeyde tutmaya çalışmış ve velilerle sürekli iletişim halinde olmuşlardır (Stone-Johnson ve Weiner, 2020). Türkiye'deki okul yöneticileri de pandemi sürecinde paydaşlara yönelik sürekli bilgilendirmeler yapmış, okula aidiyet duygusunu artırmaya yönelik söylemlerde bulunmuş, öğretmenlerle sürekli online iletişim halinde olarak onların sorunlarını, sıkıntılarını dinlemiş, bu süreci kolaylaştıracak etkinlik ve seminerler düzenleyerek öğretmenlerinin motivasyonunu artırmaya çalışmışlardır (Külekçi-Akyavuz ve Çakın, 2020). Bu araştırmada ise okul yöneticilerinin salgınla mücadele faaliyetlerinde etkin görevler aldığı, eğitim öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi ve sürdürebilmesi için okulda defalarca ders programları hazırladığı ve üst yönetim tarafında sıklıkla istenilen verileri hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte çoğunlukla esnek çalışma uygulamasına geçildiği için öğretmenlerden, velilerden ve okullardaki yardımcı personellerden bekledikleri desteği alamadıkları için yöneticilerin iş yüklerinin çok fazla arttığı ve zamanı yönetmekte sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Okul yöneticileri yaşadıkları bu sorunlara dayanarak, pandemi sonrasında yöneticilerin sosyal sorumluluk anlayışlarının ve farklı çalışma yöntemlerine ilişkin becerilerin geliştirilmesi gerektiği çıkarımlarında bulunmuşlardır. Benzer şekilde Taşar (2021) tarafından yapılan araştırmada da pandemi sonrasında sosyal yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine olan ilginin artacağı ve

esnek/evden çalışma sisteminin yaygınlaşacağına belirlenmesi mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde insanların kaygı seviyeleri oldukça artmıştır (Öz-Ceviz, Tektaş-Basmacı ve Tektaş, 2020). Pandemi sürecinde kaygı ve korku gibi duyguların yaratacağı stres durumlarına karşı bireylere destek sağlamak oldukça önemlidir (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Eğitim paydaşlarında virüse yakalanma, belirsizlik, geleceği öngörememe gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan kaygı ve stresin okul yöneticileri açısından çeşitli sorunlar doğurduğu tespit edilmiştir. Pandemi döneminde öğretmenlerin iş yükleri ve aile sorumlulukları artmış; ek olarak yüz yüze eğitime geçilmek istendiğinde öğretmenler, virüse maruz kalma korkusuyla karşı karşıya kalmışlardır (United Nations [UN], 2020). Bu faktörler öğretmenlerde oluşan kaygı ve stresin nedenleri olarak değerlendirilebilir. Araştırmada, okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlara yeterli psikolojik desteği sağlayamadığı ortaya çıkmıştır. Covid-19 virüsü, görünür olmaması ve bulaş hızının yüksek olması nedenleriyle insanlar üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yarattığı gibi temizlik ve hijyeni de daha önemli hale getirmiştir. Mevcut araştırmada okul yöneticilerinin, maske-mesafe-temizlik kuralına uyulmaması ve temizlik malzemesi yetersizliği nedenleriyle okullarda temizlik ve hijyen sorunu yaşadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Kavrayıcı ve Kesim (2021) tarafından yapılan araştırmada da pandemi sürecinde okullardaki ödenek eksikliği ve temizlik personeli yetersizliği nedeniyle okul yönetiminin zorlaştığı belirtilmiştir. Buna bağlı olarak okul yöneticileri pandemi sonrası süreçte okullarda hijyene daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Covid-19 pandemisi gibi kriz dönemleri insanlar ve örgütler için çeşitli tehditler oluşturmakla birlikte birçok fırsatın da ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Bireylerin ve kurumların eksik yönlerinin farkına varması ve bunları gidermesi için fırsatlar doğurabilmektedir. Bu bağlamda eğitim paydaşlarının teknolojik okuryazarlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacına yönelik yüz yüze veya uzaktan eğitim şeklinde Bakanlık veya okul bazlı mesleki ve kişisel gelişim faaliyetlerinin yapılması önerilebilir. Diğer yandan kriz durumlarında eğitim sürecinin devam ettirilebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA altyapısının geliştirilmesi ve okulların kendi bünyesinde online eğitim altyapılarını oluşturması, içerikler hazırlaması, programlar geliştirmesi gibi çalışmalar yapılabilir. Pandemi sonrası yeni normal dönemde eğitimin yüz yüze ve uzaktan olacak şekilde hibrit modeliyle yürütülmesi paydaşların uzaktan eğitimi benimsemesi açısından etkili olabilir. Okul yöneticilerinin kriz yönetimi, iletişim ve uzaktan okul yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik teori ve uygulama odaklı eğitimlere lisansüstü derslerde ve Millî Eğitim Bakanlığının yönetici yetiştirme programlarında yer verilebilir. Son olarak, Bakanlığın ve okulların acil durum eylem planları oluşturması ve gerekli durumlarda okul yöneticilerine yetki devri yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akıncı, M. & Pişkin-Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(85), 359-376.
- Akkaş-Baysal, E. & Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. doi: [10.37217/tebd.787504](https://doi.org/10.37217/tebd.787504)
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aytaç, T. (2020). The problems and opinions of school administrators during Covid-19 pandemic: A qualitative study from Turkey. *European Journal of Educational Sciences*, 7(4), 57-79. doi: [10.19044/ejes.v7no4a5](https://doi.org/10.19044/ejes.v7no4a5)
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in Ireland report*. Ireland: Maynooth University.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. NJ: Pearson.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çakın, M. & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi: [10.1007/s11125-020-09464-3](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3)
- Domenico, L. D., Pullano, G., Coletti, P., Hens, N. & Colizza, V. (2020). *Expected impact of school closure and telework to mitigate Covid-19 epidemic in France*. https://www.epicxlab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm_Covid-19-school-closure.frenchregions_20200313.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. b.) içinde (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frankel, R. M. & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research-1: Developing research questions and assessing research needs. *Education for Health*, 13(2), 251-261.
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673. doi: [10.29228/joh44212](https://doi.org/10.29228/joh44212)
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik, yaklaşım, uygulama*. Ankara: Nobel.

- Harris, A. (2020). COVID-19-school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 321-326. doi: [10.1108/JPCCC-06-2020-0045](https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2020-0045)
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19-School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. doi: [10.1080/13632434.2020.1811479](https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479)
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimi: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060. doi: [10.14527/kuey.2021.004](https://doi.org/10.14527/kuey.2021.004)
- Keleş, H. N., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 155-174. doi: [10.37669/milliegitim.787255](https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255)
- Konan, N. & Ulaş, M. M. (2021, Şubat 2-3). Koronavirüs (COVID-19) salgın döneminde anaokulu yöneticisi olmak. Eurasian Conference on Language and Social Sciences' da sunulmuş bildiri, Kosova.
- Külekçi-Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. doi: [10.7827/TurkishStudies.44140](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140)
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3. b.). London: Longman.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metcalf, L. S. & Perez, I. (2020). Blinded by the unknown: A school's leader's authentic actions to support teachers and students during COVID-19 school closures. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(SI), 49-54. doi: [10.32674/jsard.v5iSI1.2746](https://doi.org/10.32674/jsard.v5iSI1.2746)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. A. Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr.web> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021). 68 bin 241 tablet bilgisayar daha öğrencilere ulaşıyor. <https://www.meb.gov.tr/68-bin-241-tablet-bilgisayar-daha-ogrencilere-ulasiyor/haber/22656/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House*, 93(3), 134-140. doi: [10.1080/00098655.2020.1751480](https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480)
- Önan, E. & Menekay, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde okul yöneticilerinin rollerine yönelik algılarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(70), 1299- 1306. doi: [10.26450/jshsr.2468](https://doi.org/10.26450/jshsr.2468)

- Öz-Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G. & Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 13-43. doi: [10.37669/milliegitim.788118](https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118)
- Özer, M. & Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer & C. Korkut (Ed.), *Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (s. 173-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (2001). *Fundamental concepts of educational leadership and management*. NJ: Prentice Hall.
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Covid-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve*. OECD: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129. doi: [10.51948/auad.841632](https://doi.org/10.51948/auad.841632)
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Stone-Johnson, C. & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. doi: [10.1108/JPC-05-2020-0020](https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0020)
- Taşar, H. H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinin okul müdürleri üzerindeki etkileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 171-196. doi: [10.29299/kefad.808864](https://doi.org/10.29299/kefad.808864)
- TEDMEM. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2021). 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 175-199. doi: [10.37669/milliegitim.788133](https://doi.org/10.37669/milliegitim.788133)

- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- UN. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and Beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 17-29. doi: [10.3390/ijerph17051729](https://doi.org/10.3390/ijerph17051729)
- WHO. (2020). Coronavirus Updates (COVID-19). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H. & Arın-Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 477-503. doi: [10.37669/milliegitim.777353](https://doi.org/10.37669/milliegitim.777353)
- Zizek, S. (2020). *Pandemic: COVID-19 shakes the world*. New York: OR Books.

Extended Summary

Major events and pandemics affecting humanity and causing radical changes have taken place during history. The Covid-19 outbreak has been one of the main problems faced by educational systems (Özer and Suna, 2020). All countries in the world were caught unprepared for one of the biggest epidemics in history that deeply overwhelmed their educational systems as well (Daniel, 2020; Wang et al., 2020) and had to close schools to prevent the spread of the pandemic (Domenico et al., 2020). After the World Health Organization (WHO) declared Covid-19 as a pandemic globally on March 11, 2020, the schools were closed worldwide, and educational procedures were fulfilled online and remotely (UNESCO, 2020). The Covid-19 pandemic, which impressed the whole world at the beginning of the twenty-first century, also influenced Turkey. After the diagnosis of the first case in March 2020 in Turkey, it was decided to suspend face-to-face education at schools and exploit distance and online education.

The use of distance and online education as a solution offer to being caught by the pandemic suddenly and unprepared has brought many problems (Morgan, 2020; WHO, 2020). The uncertainty created by the pandemic, the crisis situation, and the unpredictability of the process have become the leading problems faced by schools (Zizek, 2020). While schools are caught unprepared for this rapid change, school administrators need to lead the disruptions in the educational procedures by rapidly

changing their focus and problem-solving techniques (Keleş et al., 2020). Razik and Swanson (2010) emphasized that effective leadership skills are substantial in crisis management processes in terms of achieving the goals of institutions and stakeholders in sudden crises. School administrators have to struggle with various problems during the crisis period caused by the pandemic. It is observed that a great many problems have been encountered during the distance education process led by the pandemic, such as internet access problems of students and families (Metcalf and Perez, 2020), shortage of students' technological equipment such as computers and tablets (Haris, 2020), motivating students and communication problems (Çakın and Külekçi-Akyavuz, 2020), anxiety and lack of communication created by uncertainty (Keleş et al. 2020), teachers' inefficacy in the distance education process (Burke and Dempsey, 2020), poor participation of students during the lessons, and the inability to perform measurement and evaluation precisely (Saygı, 2021). In the study of Kavrayıcı and Kesim (2021), school administrators uttered that there were some challenges in terms of budget, hygiene conditions, and the social and emotional development of students. In the study of Konan and Ulaş (2021), the problems such as the inconsistency for the continuous opening and closure of schools and the perpetual changes in the decisions taken were voiced by the school administrators.

This study, which was carried out to determine the opinions of school administrators about the problems faced by school administrators during the Covid-19 pandemic and the lessons learned, was among those aiming to reveal the existing state of education during the pandemic. It is expected that this study will form a basis for the studies on the effects of the Covid-19 pandemic on education and school management from the perspective of school administrators and its future implications. It is hoped that the opinions of school administrators, who are the implementers of educational policies, regarding the problems they encounter and the lessons they learn will provide rich data about the Covid-19 pandemic period in terms of what should be taken into consideration in the educational system after the pandemic. In this regard, the present study aimed to examine the problems encountered by school administrators during the Covid-19 pandemic and the lessons they learned.

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this study as it was aimed to determine the problems experienced by school administrators during the Covid-19 pandemic and the lessons they learned based on their personal experiences. The study group consisted of 21 school administrators working in Gaziantep. The respondents were determined through the maximum diversity sampling method. The diversity of the study group was based on the characteristics such as gender, age, school level, educational background, and management experience. Research data were collected through online interviews with the participants. A semi-structured interview form was developed by the researchers for the interviews. The first part of the interview form included the purpose of the research and the questions about the demographics of the

participants. In the second part of the interview form, there were two open-ended questions and eight probe questions in accordance with the purpose of the study. The research data were collected on a voluntary basis. The interviews lasted between 28 and 64 minutes. The research data were analysed through content analysis. Various strategies were exploited to ensure the validity and reliability of the study.

The problems faced by school administrators during the Covid-19 pandemic were grouped under eight themes: decision making and planning, educational process, technology, communication, workload, motivation, health and hygiene, and crisis management. School administrators mostly experienced the problems of uncertainty caused by the pandemic, ambiguous decisions, late decisions, student absenteeism in distance education, access to distance education, supervision in distance education, internet access, technological equipment shortage of students, failure to provide school-family cooperation, communication with students and families, organizing a class schedule, increased workload of administrators, failure to motivate teachers and students, anxiety and stress of stakeholders.

On the other hand, the lessons learned by school administrators from the challenges they faced during the Covid-19 pandemic were gathered under seven themes: technology, educational process, crisis management, communication, decision making and planning, health and hygiene, and workload. The most crucial lessons that school administrators learned from the problems they experienced during the pandemic were developing teachers' technological competencies, developing students' technology literacy skills, the necessity of school in terms of socialization, designing alternative educational practices, developing crisis management skills, developing distance school management skills, strengthening school-family cooperation, encouraging decentral management practices, attaching more importance to hygiene at schools and developing the social responsibility consciousness of school administrators.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar % 50, ikinci yazar % 50 oranında katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 01.06.2021 tarihli, 49278 sayılı ve 19 numaralı kararı ile yürütülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

The Investigation of the Attitudes of Classroom Teachers towards Physical Education and Game Lesson

Aylin Tümkiye Yenmiş, Mehmet Gül

Yazar Bilgileri

Aylin Tümkiye Yenmiş 
Sınıf Öğretmeni, Cumhuriyet
Üniversitesi İlkokulu,
aylintumkaya@hotmail.com

Mehmet Gül 
Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet
Üniversitesi, Spor Bilimleri,
mehmetgul@cumhuriyet.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin düzenli spor yapıp yapmama, görev yaptıkları okulda spor tesisi ve ekipmanı bulunup bulunmama ve daha önce (ya da hâlihazırda) aktif lisanslı spor yapıp yapmama durumlarına göre beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini, Sivas ilindeki sınıf öğretmenleri; örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Sivas/Merkez ilçeye bağlı resmî okullarda görev yapmakta olan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 maddelik "Kişisel Bilgi Formu" ile Hazar ve Tekkurşun-Demir (2018) tarafından geliştirilen 17 maddelik "Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 25 Paket programı kullanılarak değişkenlerin yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri açısından tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ile üç ve üzeri değişkenlerin karşılaştırılmalarında tek yönlü varyans analizi testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada, daha önce ya da hâlihazırda aktif lisanslı olarak spor yapan/yapmış sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Sınıf Öğretmeni
Tutum
Beden Eğitimi
Oyun

Keywords
Classroom Teacher
Attitude
Physical Education
Game

Makale Geçmişi
Geliş: 21.09.2021
Düzeltilme: 10.10.2021
Kabul: 03.12.2021

ABSTRACT

In this study, classroom teachers' attitudes towards physical education and game lessons were examined according to whether they do sports regularly, whether there are sports facilities and equipment in the school they work in, and whether they have previously done (or currently) actively licensed sports. The research is descriptive in the scanning model. The universe of the research is the classroom teachers in Sivas; the sample consists of 328 classroom teachers working in public schools in Sivas central district in the 2019-2020 academic year. In the research, a 5-item "Personal Information Form" and a 17-items "Attitude Scale towards Play and Physical Activities Lesson" developed by Hazar and Tekkurşun-Demir (2018) were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics of the variables in terms of percentage, frequency, mean and standard deviation values were made using IBM SPSS 25 Package program. Skewness and Kurtosis values were examined in order to determine whether the variables showed a normal distribution and it was determined that the data were normally distributed. From this point of view, in order to determine the differences between the variables, independent groups t-test was used in pairwise comparisons and one-way analysis of variance tests were used in the comparison of three or more variables. In the research, it has been determined that the attitudes of the classroom teachers who have previously or currently actively engaged in sports or have done sports, towards physical education and game lessons are high.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Tümkiye-Yenmiş, A. & Gül, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1104-1118. <https://doi.org/10.37217/tebd.998789>

Giriş

Milletlerin kalkınmasında en önemli unsur olan “eğitim ve öğretim” planlı yürütülmesi gereken geliştirici çalışmalar bütünüdür. Eğitimin amacı; beden, ruhen, zihnen, ahlaken ve duygularıyla dengeli ve sağlıklı bir bütün olarak gelişen; özgür, evrensel bir dünya görüşünü benimseyen, bireyin haklarını özümseyen, içinde bulunduğu topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirmektir (Karakoç ve Sezer, 2007).

Eğitim programları; bireylerin akademik anlamda en iyi donanıma erişmesini hedeflemenin yanı sıra, güçlü bir iradeye ve karaktere de sahip olmasını hedefler. Dünyanın her yerinde eğitim, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürünü ve değer yargılarını özümsemesini ister. Bu düşünceden hareketle bireylerin bir bütün olarak eğitilebilmeleri için fiziksel, duyuşsal ve toplumsal gelişimlerine imkân tanıyacak eğitim hedeflerine uygun faaliyetlere de öğretim kadar önem verilmektedir. Bu faaliyetlerin büyük bir kısmını, beden eğitimi ve oyun dersinde gerçekleştirilebilecek aktiviteler oluşturmaktadır (Kuru, 2003).

DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup ve Janzen (2005), motor hareketleri sağlayan becerilerin gelişiminde, fiziksel uygunluğun sağlanmasında, sağlığın devamlılığında beden eğitimi ve oyun dersinin önemi küçümsenemez faydaları bulunduğunu; bunun yanı sıra öğrencilerin toplumsal ve duygusal gelişimini önemli ölçüde desteklediğini ifade etmiştir. Fiziksel aktivite deneyimleri aracılığıyla her öğrencinin büyüme ve gelişimine önemli katkılar sağlayan beden eğitimi ve oyun dersi, eğitim programlarının tamamlayıcı bir parçası olarak modern eğitim anlayışında önemli bir yere sahiptir. Fertlerin hayat boyu psikolojik ve fiziksel açıdan sağlıklı, dinç ve dinamik olabilmesi öğrencilik süresince alacağı eğitimle yakından ilgilidir (Pehlivan, Dönmez ve Yaşat, 2005).

2012 yılında güncellenen müfredatla birlikte ilkököl 1, 2 ve 3. sınıflarda haftada 5; 4. sınıfta ise haftada 2 ders saati olarak okutulan oyun ve fiziki etkinlikler dersiyle öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yolu ile gerek bedensel gerek zihinsel gerekse duygusal açıdan gelişimleri desteklenerek yaşam becerileri ile insani değerleri gelişmiş bir şekilde bir sonraki eğitim ortamına hazırlanmaları hedeflenmiştir. Oyun ve aktivite aracılığıyla öğrenme temelli bir ders olması ve ilkökoldan sonraki okul yıllarında da uygulanan dersle içerik olarak da alanda yarattığı algı bakımından da bütünlük oluşturması nedeniyle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı kararıyla dersin adı beden eğitimi ve oyun şeklinde değiştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Türkiye’de beden eğitimi ve oyun dersinin işlenişinde ilkökullarda sorumlu bireyler, sınıf öğretmenleridir. Her öğrencinin ilkököl yıllarında beden eğitimi derslerinde sergileyeceği başarıda, öğretmenlerin katkısı yadsınamaz (Pehlivan vd., 2005). Dersin hedeflerine erişebilmesi için dersin uygulayıcısı olan öğretmenlerin derse yönelik tutumları ile birlikte davranışları oldukça etkilidir. Cüceloğlu ve Erdoğan (2013), eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olan öğretmeni, eğitimin

en asli ögesi olarak tanımlamıştır. Öğretmen, öğrenciyle birlikte eğitimin öznesi konumundadır. Dolayısıyla etkin bir beden eğitimi ve oyun dersi işlenişi için bilgi, beceri, donanım açısından yetkin; sahip olduğu imkânları kullanma potansiyeli yüksek, dersin önemini ve gerekliliğini içselleştirmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulacağı muhakkaktır. Beden eğitimi ve oyun dersinin yanında diğer derslerin de yürütülmesi sorumluluğunu taşıyan sınıf öğretmenlerinin taşıması gereken önemli nitelikler bulunmaktadır (Arslan ve Altay, 2009). Sönmez ve Cemaloğlu (2017), öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki bilgi ile birlikte olumlu tutum ve becerilerle donanmış olması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitime-öğretme gibi öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmasının yanında, özel alan bilgisi ve genel kültür bilgisi de öğretmenlik mesleğinin gereklerindedir. Bunun yanı sıra öğretmen; dersi planlayan, derse uygun materyal geliştirebilen, öğrenciyi tanıyan, sınıf yönetimi becerisi yüksek, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde rehberlik edebilen, dersteki başarıyı ölçme ve değerlendirme konusunda yetkin, temel becerileri geliştirebilen, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulayabilen kişidir. Yetişkin eğitimi konusunda öncü, ders dışı faaliyetlerde bulunabilen, kendisiyle birlikte okulu geliştirebilen öğretmenin aynı zamanda alanın içeriğine uygun sorular sorabilen, düşüncelere farklı açılardan bakabilen öğrenciler yetiştirmesiyle birlikte bilgi üretmeye özendirilecek programları kullanarak model olan, disiplinler arası öğretim tecrübeleri yaratan ve alana ilişkin sorunları tanıyıp uygun çözüm yolları üreterek uygulamaya koyabilen yeterlikte olması beklenmektedir (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2017).

Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler beden eğitimi ve oyun dersinin etkili planlanması ile mümkündür (Çoban, Karakaya ve Coşkun, 2010). Millî eğitim programlarının vazgeçilemez bir parçası beden eğitimi ve oyun dersinin etkin olarak işlenişinde ise öğretmenin donanımının yanında farklı değişkenler rol almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, düzenli olarak spor yapıp yapmamaları, görev yaptıkları okulda spor tesisi ve ekipmanlarının bulunup bulunmama durumları ve daha önce (ya da hâlihazırda) aktif lisanslı spor yapıp yapmamasının öğretmenin derse karşı tutumunu ve dolayısıyla dersin verimliliğini etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bireyin çok yönlü gelişiminde önemli bir rolü olan beden eğitimi ve oyun dersine yönelik çocuğun karşılaştığı ilk öğretmenlerden biri olan sınıf öğretmenlerinin tutumları bu araştırma kapsamında incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel niteliktedir. Tarama araştırması, deneysel araştırma gibi pozitivist sosyal bilimler içinde gelişen, örneklemde elde ettiği bilgilere dayanarak evren hakkında genelleme yapabilen araştırma modelidir (Metin, 2015). Bu araştırma, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ilkokullarında yapılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesine bağlı olarak merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde görev yapan toplam 898 sınıf öğretmeni (MEB, 2018) araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan örneklem, kolayda örneklem yöntemiyle belirlenen toplam 328 kişiden oluşmaktadır. Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örnekleme yöntemi verilerin, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplandığı yöntemdir (Aaker, Kumar ve Day, 2007; Malhotra, 2004). 1000 kişilik bir evrende $\pm 0,05$ örneklem hatasına örneklem frekansının en az ($p = 0,05$, $q = 0,05$) 278 kişi ve üzeri olması öngörülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 5 maddelik "Kişisel Bilgi Formu"; Hazar ve Tekkurşun-Demir (2018) tarafından geliştirilen 17 maddelik, üç alt boyutlu "Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

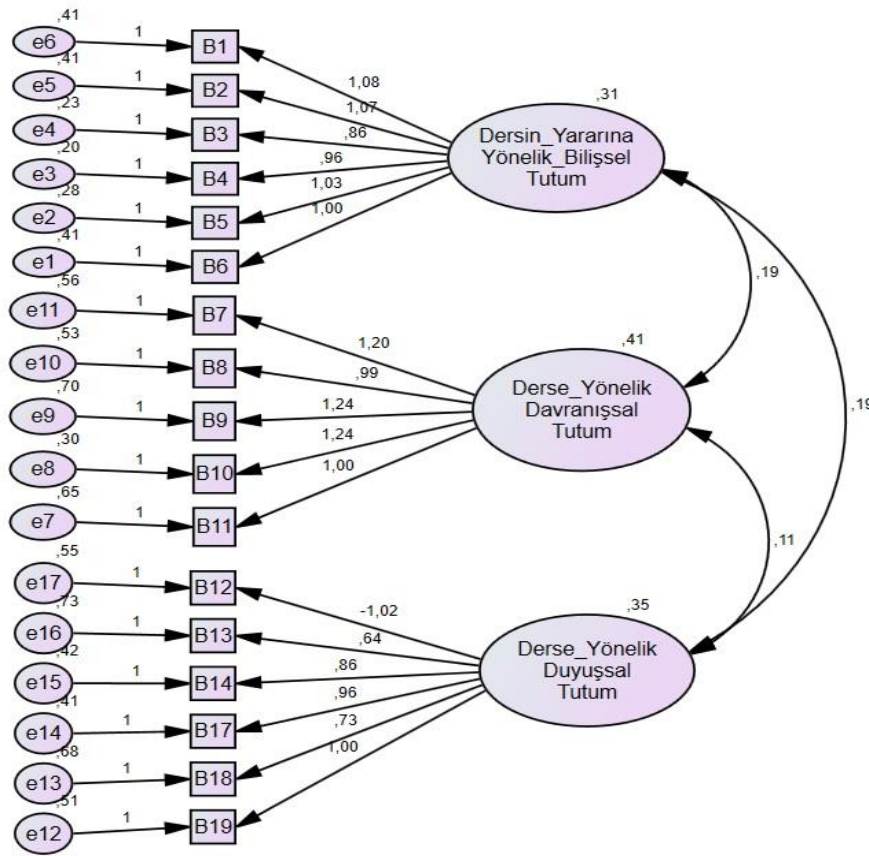
Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 5 maddelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların; cinsiyetleri, yaşları, düzenli spor yapıp yapmadıkları, görev yaptıkları okulda spor tesisi ve ekipmanı bulunup bulunmadığı ve daha önce (ya da hâlihazırda) aktif lisanslı spor yapıp yapmadıkları hakkında bilgi edinilmiştir.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BEOYT):

Hazar ve Tekkurşun-Demir (2018) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden oluşmuştur. Ölçeklerde bulunan ifadelerin yanıtları için eşit aralıklı olduğu varsayılan beş aralıklı Likert tipi derecelendirme ("1=Kesinlikle katılmıyorum." ... "5=Kesinlikle katılıyorum.") kullanılmıştır. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır: 1. faktörde katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin bilişsel tutumları, 2. faktörde beden eğitimi ve oyun dersine yönelik davranışsal tutumları, 3. faktörde ise beden eğitimi ve oyun dersine yönelik duygusal tutumları ölçülmektedir. Çalışmada kullanılan BEOYT ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısının 0,82 olduğu görülmüştür. Öyle ki ölçek çalışmada kullanılabilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Tezbaşaran'a (2008) göre, bir ölçme aracı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Bu değerlerin referans aralıklarında ise bir ölçme aracında elde edilen değer 1'e yakın olduğu görüldüğü durumda kullanılan ölçme aracının hem maddelerinin kendi içlerinde tutarlı olduğu hem de o ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 2008).

Ölçeğin puanlaması ortalama ve standart sapma değerler dikkate alınarak yapılmıştır.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (BEOYT) geliştirme aşamasına bakıldığında örneklem grubu olarak "sınıf öğretmeni adayları" alınmıştır. Ancak bu çalışmada örneklem grubu olarak "Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan sınıf öğretmenleri" alınmıştır. Örneklem grubu farklılık gösterdiği için kullanılan ölçme aracının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmasının önemli olduğu görülmektedir. Yapılan DFA ile "Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (BEOYT)" Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan sınıf öğretmenleri için doğrulanmış bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Şekil 1; Tablo 1).



Şekil 1. AMOS Path Diyagramı

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Uyum İndeksleri

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bulunan Değer
CMIN/SD	$\chi^2 / sd \leq 3$	$\chi^2 / sd \leq 5$	2,683
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri			
TLI (NNFI)	$0,95 \leq NNFI$	$0,90 \leq NNFI$	,904
IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,90 \leq IFI$	,901
CFI	$0,97 \leq CFI$	$0,95 \leq CFI$	,900
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	,072
Artık Temelli Uyum İndeksleri			
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$	,061
Mutlak Uyum İndeksleri			
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$	,899
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,85 \leq AGFI$	,867

Verilerin Toplanması

Veri elde etmek için kullanılan ölçekler, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde görev yapan toplam 328 sınıf öğretmenine gönüllülük esasına dayanılarak farklı zamanlarda yüz yüze uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde IBM SPSS 25 Paket programı kullanılarak değişkenler yüzde (%), frekans, ortalama değerler açısından tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Diğer taraftan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış olup en düşük Skewness değerinin -1,050 olduğu en yüksek Kurtosis 1,591 değerlerinin olduğu görülmüştür. Buradan hareketle değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve üç ve üzeri değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır. Üç ve üzeri değişken arasında farkın tespit edildiği durumlarda değişkenlerin homojenliği Levene Testi ile belirlenmiştir. Homojen dağılım gösteren verilerin karşılaştırılmasında Tukey Testi'nden yararlanılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutum ve görüşlerini analiz etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düzenli olarak (haftada en az 3 gün) spor yapma durumlarına, görev yaptıkları okulda spor tesisi ve ekipman (saha, salon, malzeme vb.) bulunması durumuna ve daha önce ya da hâlihazırda aktif lisanslı olarak spor yapma durumlarına göre elde edilen bulgular bu bölümde ele alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

<i>Kişisel Bilgiler</i>	<i>Nitelikler</i>	<i>f</i>	<i>(%)</i>
Cinsiyet	Kadın	136	41,5
	Erkek	192	58,5
Yaş	20-30 Yaş	26	7,9
	31-40 Yaş	91	27,7
	41 Yaş ve Üzeri	211	64,3
Haftada En Az Üç Kez Düzenli Spor Yapma Durumu	Evet	54	16,5
	Hayır	274	83,5
Görev Yaptıkları Okulda Spor Tesisi ve Ekipmanı (Saha, Salon, Malzeme vb.) Mevcut Olması Durumu	Evet	108	32,9
	Hayır	220	67,1
Daha Önce (Ya da Hâlihazırda) Aktif Lisanslı Olarak Spor Yapma Durumu	Evet	50	15,2
	Hayır	278	84,8
Toplam		328	100,0

Tablo 2'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 136'sı (%41,5) kadın, 192'si (%58,5) erkek öğretmendir. Yine öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 41 yaş ve üzerinde (211, %64,3) olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının düzenli olarak spor yapmadığı (274,

%83,5) ve daha öncesinde ya da hali hazırda lisanslı olarak herhangi bir spor branşı ile uğraşmadıkları (278, %84,8) belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda spor salonu ve ekipmanı gibi olanaklarının az olduğu belirlenmiştir (108, %32,9).

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Düzenli Spor Yapma Durumlarına Göre Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Bağımsız Gruplar t Testi)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Düzenli Spor Yapma Durumu</i>	<i>f</i>	\bar{X}	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1) Dersin Yararlarına İlişkin Bilişsel Tutum	Evet	54	4,39	0,57	2,568	0,011*
	Hayır	274	4,16	0,61		
2) Derse Yönelik Davranışsal Tutum	Evet	54	3,67	0,79	2,622	0,009*
	Hayır	274	3,36	0,79		
3) Derse Yönelik Duygusal Tutum	Evet	54	4,03	0,48	0,168	0,866
	Hayır	274	4,02	0,45		

n = 328; *p < 0,05

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin düzenli olarak spor yapma durumlarına göre beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Buna göre düzenli olarak spor yapan öğretmenlerin dersin yararlarına ilişkin bilişsel tutumlarının ve ders yönelik davranışsal tutumlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullardaki Spor Tesisi Bulunma Durumlarına Göre Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Bağımsız Gruplar t Testi)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Spor Tesisi Durumu</i>	<i>f</i>	\bar{X}	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1) Dersin Yararlarına İlişkin Bilişsel Tutum	Evet	108	4,23	0,53	0,687	0,492
	Hayır	220	4,18	0,64		
2) Derse Yönelik Davranışsal Tutum	Evet	108	3,52	0,76	1,759	0,080
	Hayır	220	3,35	0,82		
3) Derse Yönelik Duygusal Tutum	Evet	108	4,05	0,40	0,914	0,072
	Hayır	220	4,00	0,48		

n = 328; p > 0,05

Tablo 4'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin göreve yaptıkları okullarda spor tesisi bulunma durumlarına göre beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin söz konusu değişkene göre beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Daha Önce ya da Hâlihazırda Aktif Lisanslı Olarak Spor Yapma Durumlarına Göre Beden Eğitimi ve Oyun Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Bağımsız Gruplar t Testi)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Lisanslı Spor Yapma Durumu</i>	<i>f</i>	\bar{X}	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1) Dersin Yararlarına İlişkin Bilişsel Tutum	Evet	50	4,49	0,50	3,748	0,001*
	Hayır	278	4,14	0,60		
2) Derse Yönelik Davranışsal Tutum	Evet	50	3,73	0,74	3,192	0,002*
	Hayır	278	3,34	0,79		
3) Derse Yönelik Duygusal Tutum	Evet	50	4,19	0,33	2,989	0,003*
	Hayır	278	3,98	0,46		

n = 328; *p < 0,05

Tablo 5'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin daha öncesinden ya da hâlihazırda lisanslı olarak spor yapma durumlarına göre beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarına bakıldığında bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Buna göre hem bilişsel hem davranışsal ve hem de duygusal boyutta lisanslı spor geçmişi olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmaya Sivas il merkezinde yer alan ve çeşitli okullarda aktif olarak görev yapan 136'sı kadın, 192 erkek, toplamda 328 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düzenli spor yapma durumlarına göre tutum puanları ortalama değerlerine bakıldığında bilişsel tutum ile davranışsal tutum puanı arasında istatistiksel anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Tablo 5). Dalaman (2015) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun öğretimi dersine yönelik tutum puanlarının geçmişte spor yapma durumlarına göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öncü ve Cihan (2012) tarafından yapılmış araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutum puanları, spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bir başka çalışmada Güvendi ve Serin (2019), egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarını yüksek bulurken egzersiz yapmayan öğretmenlerin fiziksel aktivitenin önemine dair fikirleri olmadığı ve egzersize düzenli olarak ayrılan zamanı boşa harcanan zaman olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonuçlar yapılan bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Alemdağ, Öncü ve Sakallıoğlu (2014), beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlilikleri inceledikleri çalışmalarında düzenli bir şekilde spor yaptığını ifade eden sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde daha yüksek bulmuşlardır. Elde edilen bu bulgular, yapılan bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak spor yapmayı yaşamlarında davranışa dönüştüren öğretmenlerin, uygulamalı bir ders olan ve ağırlıklı olarak gösterip yaptırma öğretim yönteminin kullanıldığı beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları yüksek olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki spor tesisi bulunma durumlarına göre tutum puanları ortalama değerlerine bakıldığında istatistiksel anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 4). Pehlivan vd. (2005), yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve oyun derslerinin istenilen şekilde yürütülmesini engelleyen etmenlerin başında malzeme, araç-gereç ve salon eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Tortop (2005) tarafından yapılmış çalışmada Manisa il merkezinde, beden eğitimi derslerini de yürüten sınıf öğretmenlerinin %40'ının okulda araç-gereç bulunmayışından yakındığı ifade edilmiştir. Çıldır (2019), sınıf öğretmenlerinin

beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında okullarda spor salonu bulunması açısından öğretmen tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Yapılan başka bir çalışmada ise Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir (2015), Tokat il genelindeki ilkokullarda beden eğitimi ve oyun derslerinin işlenişi için gerekli olan spor salonlarının yeterli olmadığını ve ihtiyacı karşılamadığını tespit etmişlerdir. Ülkemizde, genel anlamda eğitim sorunlarının başında nicelik ile ilgili birtakım sorunlar gelmektedir. Bu sorunların merkezinde de okulların fiziki bakımdan yetersiz oluşu bulunmaktadır. Bilinmelidir ki nicelik ile ilgili bu ve bunun gibi problemler giderilmeden eğitimde gerekli niteliği elde etmek de oldukça zordur. Bu bakımdan öncelikle okulların fiziki koşullarının düzeltilmesi, daha kaliteli eğitim alınması adına önem arz etmektedir. Tüm bunlara rağmen yapılan bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir farkın çıkmamasının nedeni olarak ülkemizdeki okulların fiziki şartlarını bilerek mesleği yürüten öğretmenlerin koşullara ait beklentilerini düşük tuttukları öngörülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin daha önce ya da hâlihazırda aktif lisanslı olarak spor yapma durumlarına göre bilişsel tutum, davranışsal tutum ve duygusal tutum puanları arasında istatistiksel anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). Öncü ve Cihan (2012) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumlarını, spor yapma durumu değişkenine göre incelemiştir. Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları ile spor yapma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Spor yapanların spor yapmayan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Alemdağ vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da düzenli olarak spor yaptığını belirten sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Güvendi ve Serin (2019), spor geçmişi olan öğretmenlerin spor yapmamış öğretmenlere göre fiziksel aktiviteye katılmaya daha fazla motive oldukları ve daha önce sporla hiç uğraşmamış öğretmenlerin fiziksel aktivite ile ilgili yeterli bilgiye sahip olamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanda yapılan bir başka çalışmada Tortop (2005), Afyon ilinde sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik yapmış olduğu çalışmasında mesleğe başlamadan önce ya da sonra lisanslı olarak spor yapanların oranını %22,5 olarak belirlemiştir. %77,5 oranında sınıf öğretmenin lisanslı olarak spor yapmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular, yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Daha önce ya da hâlihazırda aktif lisanslı olarak spor yapmama durumlarının, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine olan duygusal ve davranışsal tutumlarını olumsuz etkilediği ortadadır. Bu nedenledir ki sınıf öğretmenlerinin, fiziksel aktivitenin önemini içselleştiremedikleri ve beden eğitimi ve oyun dersini, diğer derslerin müfredatını tamamlamaya yönelik elverişli boşluk olarak değerlendirdikleri

düşünülmektedir. Eğitimde rol model olan öğretmenlerin bu tutumunun, öğrencilerin spora yönelip lisanslı sporcu olarak yaşamlarını sürdürmeleri ihtimalini de olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar ülkemizdeki lisanslı sporcu sayısının gelişmiş ülkelere oranla oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Araştırmaya 136'sı kadın, 192'si erkek olmak üzere toplam 328 öğretmen katılmıştır. Buradan hareketle, Sivas merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin düzenli olarak spor yapma durumları incelendiği zaman 328 öğretmenden 274'ünün (%83,5) düzenli olarak spor yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik bilişsel ve davranışsal tutumlarını da olumsuz etkilediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin %67,1'inin görev yaptıkları okulda spor tesisi (saha, salon vb.) bulunmamaktadır. Tesis yetersizliğinin beden eğitimi ve oyun dersinin işlenişindeki verimliliği olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Okullarda spor salonlarının olmaması, bu dersin işlenebilmesi için güvenli bir ortamın ve materyallerin olmaması öğretmenlerin bu derse olan tutumlarında olumsuz etkiye neden olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin daha önce (ya da hâlihazırda) aktif lisanslı olarak spor yapma durumlarına bakıldığında, %84,8 gibi büyük bir kısmının yaşamlarında aktif lisanslı olarak spor yapmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte %7,6'sının lisanslı futbol, %2,4'ünün ise lisanslı voleybol sporcusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, yaşamında sporla hiçbir bağı olmayan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının, aktif lisanslı olarak spor yapan öğretmenlere göre net bir ifadeyle daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

1. Üniversitelerin "sınıf öğretmeni" yetiştiren bölümlerinde okutulan "beden eğitimi öğretimi" dersinin içerik ve işleniş bakımından daha etkin hale getirilerek öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine karşı "olumlu bilişsel tutum" geliştirmeleri ve "Öğretmenlik Uygulamaları" dersleriyle de "olumlu duygusal ve davranışsal tutumun sağlanması önerilmektedir.
2. Mevcut okulların tesis/salon, araç gereç ve malzeme bakımından eksikliklerinin giderilmesinin ve yapılması planlanan yeni okul binalarının bünyesine spor salonu/sahası eklenmesinin dersin işlenişini verimli kılacağı düşünülmektedir.

3. İlkokullarda sporcu alt yapısı oluşturmak, millî eğitimin temel politikalarından biri haline getirilebilir. Sınıf mevcutları da beden eğitimi ve oyun dersinin verimli işlenişine uygun şekilde planlanabilir.
4. Sınıf öğretmeni adayları akademik eğitimleri süresince ya da mesleklerinin ilk yıllarında “aktif lisanslı olarak spor yapmaya” teşvik edilebilir. Bu durum sağlanmadığı takdirde, sınıf öğretmenlerinin eğlence amaçlı spor yapmaları sağlanabilir.
5. Özel yetenek ve ilgi gerektiren beden eğitimi derslerine, özel okullarda olduğu gibi devlet okullarında da “beden eğitimi mezunu” öğretmenlerin girmesi, dersin işlenişini daha verimli kılabilir. Bununla birlikte, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri için de ayrı bir çalışma yapılabilir.
6. Beden eğitimi dersinin diğer derslere ait eksikliklerin giderildiği bir alan olma algısının giderilmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Aaker, D. A., Kumar, V. & Day, G. S. (2007). *Marketing research* (9. b.). Danvers: John Wiley & Sons.
- Alemdağ, S., Öncü, E. & Sakallıoğlu, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 45-60.
- Arslan, Y. & Altay, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin bazı eğilimleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(1), 14-23.
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. & Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 221-234.
- Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çıldır, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çoban, B., Karakaya, Y. E. & Coşkun, Z. (2010). İlköğretimde beden eğitimi dersinde kullanılan öğretmen kılavuz kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 20-22).
- Dalaman, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “beden eğitimi ve oyun öğretimi” dersine yönelik tutumlarının değişik faktörlerle incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 59-71.

- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221.
- Güvendi, B. & Serin, H. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1957-1968.
- Hazar, Z. & Tekkurşun-Demir, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1206-1215.
- Karakoç, İ. & Sezer, A. (2007). İlköğretim II. Kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 2, 9-20.
- Kuru, E. (2003). Farklı statüdeki beden eğitimi bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 175-191.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research an applied orientation* (4. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.
- Metin, M. (Ed.). (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öncü, E. & Cihan, H. (2012). Sınıf öğretmeni adayları için beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 31-47.
- ÖYGM. (2017). *Öğretmenlik uygulaması yönergesi*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/iletisim/icerik/277> sayfasından erişilmiştir.
- Pehlivan, Z., Dönmez, B. & Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 51-62.
- Sönmez E. & Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologları Derneği.
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.

Extended Summary

In Turkey, primary school teachers are responsible for physical education and game lessons. The contribution of teachers to the success of each student in physical education classes during primary school years is undeniable (Pehlivan et al., 2005). In order for the course to reach its goals, the attitudes and behaviours of the teachers, who are the implementers of the course, are very effective. Cüceloğlu and Erdoğan (2013) defined the teacher, who is the initiator, developer, and implementer of education, as the most essential element of education. The teacher is the subject of education together with the student. Therefore, they are competent in terms of knowledge, skills, and equipment for an effective physical education and game lesson. Classroom teachers, who are responsible for conducting other lessons besides physical education and game lessons, have important qualifications (Arslan and Altay, 2009). Sonmez and Cemaloğlu (2017) stated that teachers should be equipped with positive attitudes and skills along with a high level of professional knowledge.

In addition to having teaching profession knowledge such as teaching-teaching, specific field knowledge, and general cultural knowledge are also among the requirements of the teaching profession. In addition, the teacher is a person who plans the lesson, develops materials suitable for the lesson, knows the student, has high classroom management skills, guides students in accordance with their development level, is competent in measuring and evaluating the success in the lesson, develops basic skills, and applies an individualized education plan to individuals in need of special education.

The teacher, who is a pioneer in adult education, can engage in extracurricular activities, develop the school together with himself, raise students who can ask questions in accordance with the content of the field, look at ideas from different angles, be a model by using programs that encourage knowledge production, create interdisciplinary teaching experiences, and recognize problems related to the field. It is expected that they will be able to solve and implement the appropriate ways (ÖYGM, 2017).

Qualifications desired to be gained by the student are possible with the effective planning of physical education and game lessons (Çoban et al., 2010). In addition to the equipment of the teacher, different variables play a role in the effective teaching of physical education and game lessons, which are an indispensable part of national education programs. It is thought that teachers' gender, age, whether they do sports regularly, whether there is a sports facility and equipment in the school they work in, and whether they have done (or currently) actively licensed sports affect the teacher's attitude towards the lesson and therefore the efficiency of the lesson. In this direction, the attitudes of classroom teachers, who are one of the first teachers that the child encounters, towards physical

education and game lessons, which have an important role in the multi-faceted development of the individual, were examined within the scope of this research.

The research is descriptive in the scanning model. This research was carried out in public primary schools affiliated to Sivas Provincial Directorate of National Education in the 2019-2020 academic year. The sample used in the study consists of a total of 328 people determined by the convenience sampling method.

In order to determine the demographic characteristics of the participants in the research, a 5-item "Personal Information Form" and a 17-items, three-dimensional "Attitude Scale Towards Play and Physical Activities Lesson" developed by Hazar and Tekkurşun-Demir (2018) were used. In the analysis of the research, descriptive statistics were made in terms of percentage (%), frequency, and mean values by using IBM SPSS 25 Package program.

A total of 328 teachers, 136 women and 192 men, participated in the study. From this point of view, it can be said that the majority of the classroom teachers working in the centre of Sivas are male. When the regular sports status of the teachers was examined, it was found that 274 (83.5%) out of 328 teachers did not do sports regularly. It was observed that this situation negatively affected the cognitive and behavioural attitudes of classroom teachers towards physical education and game lessons. There is no sports facility (field, hall, etc.) in the school where 67.1% of the classroom teachers work. It is thought that the lack of facilities negatively affects the efficiency of physical education and game lessons.

The absence of gymnasiums in schools, the absence of a safe environment and materials for this course cause a negative impact on teachers' attitudes towards this course. Considering the previous (or current) active sports status of the classroom teachers, it was seen that 84.8% of them did not do sports actively licensed in their lives. However, it was concluded that 7.6% of them were licensed football players, and 2.4% were licensed volleyball players.

As a result, it has been determined that the cognitive, emotional, and behavioural attitudes of the classroom teachers, who have no connection with sports in their lives, towards physical education and game lessons, are clearly lower than the teachers who play sports as actively licensed. From this point of view, it is recommended that classroom teachers do regular sports activities and that the necessary sports equipment and physical areas are not sufficient in the schools where they work. On this way educational content that trains "Classroom Teacher" can be made more effective in terms of teaching and teaching.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, birinci yazar %60 oranında, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmanın yazım sürecinde katkı ve desteklerinden ötürü doktora ğrencisi Oğuzhan Gl'e teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Kurulunun 31.10.2019 tarihli ve 60263016-050.06.04-E.416800 sayılı kararı ile yrtlmştr.


Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi*

Analysis of Geography Activities in Social Studies Textbooks According to Bloom's Revised Taxonomy

Ruşen Büken, Eyüp Artvinli

Yazar Bilgileri

Ruşen Büken 
Doktora Öğrencisi, Marmara
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü,
rusenbuken@marun.edu.tr

Eyüp Artvinli 
Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi,
eartvinli@ogu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analiz etmek ve karşılaştırmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Tebliğler Dergisi'nin 2019 Aralık sayısında yayınlanan ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan özel ve MEB yayınlarına ait toplam beş adet olan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde tespit edilen coğrafya etkinlikleri oluşturmaktadır. Veri kaynaklarını oluşturan söz konusu ders kitaplarındaki 340 coğrafya etkinliği Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelenmiştir. İncelenen 340 coğrafya etkinliğinin 270 tanesinin hatırlama ve anlama basamağında olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre sosyal bilgiler dersi kitaplarında yer verilen coğrafya etkinliklerinin programın hedeflediği üst bilişsel seviyeyi ölçen bir yaklaşımda olmadıkları tespit edilmiştir. Ders kitaplarının yazımında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin üst bilişsel düzey basamaklarını hedefleyen etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Böylece ortaokul öğrencilerinin coğrafi becerileri kazanmış bireyler olarak yetiştirilmesine imkân sağlanacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Coğrafya Etkinliği
Sosyal Bilgiler Ders Kitapları
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Keywords
Geography Activity
Social Studies Textbooks
Bloom's Revised Taxonomy

Makale Geçmişi
Geliş: 06.11.2021
Düzeltilme: 24.11.2021
Kabul: 29.11.2021

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze and compare the geography activities in the 6th and 7th grade social studies textbooks according to the Revised Bloom Taxonomy. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data sources of the research consist of the geography activities determined in the 6th and 7th grade social studies textbooks, a total of five private and Ministry of National Education publications, published in the December 2019 issue of the Journal of Announcements by the Republic of Turkey MoNE and taught in the 2020-2021 academic year. A total of 340 geography activities in the textbooks that constitute the data sources were examined according to the cognitive process steps of the Revised Bloom Taxonomy. It was concluded that 270 of the 340 geography activities examined in the findings were at the remembering and understanding stages. According to the results of the study, it is seen that the geography activities in the textbooks are not aimed at the metacognitive level targeted by the curriculum. It is recommended to include more activities targeting the metacognitive levels of the Renewed Bloom Taxonomy in the writing of textbooks.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Büken, R. & Artvinli, E. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *TEBD*, 19(2), 1119-1142. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019914>

Giriş

Öğrenme ortamlarında en çok kullanılan öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarının çağın eğitim anlayışını yakalaması beklenmektedir. Öğrencilerin en kolay ulaşabildiği materyal olması bakımından ders kitabının önemi büyüktür. Öğrenciye öğrenmesi gereken bilgileri, bireyi geliştirecek etkinlikleri ve neyi ne kadar öğrendiğini belirlemek amacı ile hazırlanmış değerlendirme sorularını içeren ders kitapları, eğitim için rehber niteliğindedir. Sosyoekonomik ve kültürel farklılıkları ayırt etmeden toplumun her kesimine ulaşması sebebiyle ders kitapları toplum için de büyük önem arz etmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012).

MEB, ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma ve değişen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanması konusunda çalışmalar yapmış ve bu doğrultuda ders kitaplarında değişiklikler meydana gelmiştir (Altun, 2013; Kabapınar, 2019). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yazılan ders kitaplarında, davranışçı yaklaşım ders kitaplarının aksine uzun, bilgiyi direkt sunan, tanımlarla dolu söz öbeklerine yer verilmemiştir (Kabapınar, 2019; Ocak ve Yurtseven, 2009; Önal ve Kaya, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında ürün ve süreci değerlendirme bakış açısı, ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metinlerin işleme şekilleriyle uygulamaya geçirilmektedir (Göçer, 2008). Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencide merak ve istek uyandırmalı ayrıca kitaplardaki sorular da üst düzey zihinsel becerileri içermelidir. Etkinliklerin uygulanabilir, ölçülebilir ve gözlenebilir olması gerekmektedir (Doğan ve Torun, 2018). Etkinlikler öğrencileri güdülemek, daha anlaşılır ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla kullanılmalı, aktif öğrenme ile önem kazanan etkinlikler yapılandırmacı yaklaşımın temel öğrenme aracı olmalıdır (Çevik ve Güneş, 2017). Ancak etkinliklerin organize edilmesi de kazanımlara bağlı olduğundan etkinlikleri kazanımlardan bağımsız olarak ele almak da zordur. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazanımların çeşitli beceri ve değerlerle nasıl bir ilişkide olduğunun yanı sıra taksonomik düzeydeki ilişkisi de önemlidir (Artvinli ve Dönmez, 2020).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT); program geliştirme, öğretim etkinlikleri, öğretim programı kazanımları, ölçme değerlendirme gibi konular üzerine odaklanmıştır (Arı ve İnci, 2015; Beyreli ve Sönmez, 2017). Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği birçok çalışma mevcuttur (Can ve Ekim, 2020; Ulum, 2017; Usluoğlu, 2020). Öğrencinin pasif konumdan çıkıp yapılandırmacı yaklaşımla daha etkin hâle getirilmesiyle öğrenme esnasında neleri bildiği (bilgi boyutu) ve bunları nasıl (bilişsel süreç boyutları) öğrendiği önem kazanmıştır (Anderson vd., 2018).



Şekil 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) Piramidi

Wilson, L. O. (2001). *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised understanding the new version of Bloom's taxonomy*. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) bilişsel süreç sınıflandırmasında en basit bilişsel seviyeden başlayarak en karmaşık bilişsel seviyelere doğru gitmesi öngörülen bir öğrenme düzeni hâkimdir (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Bu yaklaşımla derslerde yapılacak etkinliklerde öğrenci merkezde olacağı için hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma boyutlarını içeren bir ders akışı mümkün olmaktadır (Artvinli, 2010).

Bu araştırma, “Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki bilişsel süreç basamaklarına göre analizi nasıldır?” problem cümlesine göre yapılandırılmıştır. Bu sorunun amacı, 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutuna göre analiz etmektir. Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin taksonomik düzeyini analiz etmek için araştırmada cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı nasıldır?
2. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Araştırmada verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma konusuna uygun tüm belgeler doküman olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın konusuyla ilgili tüm belgeleri incelemek araştırmacının görevidir (Karataş, 2015). Bu araştırma eğitim konulu bir çalışma olduğundan ders kitapları doküman incelemesinin kaynağını oluşturmaktadır.

Veri toplamaya başlamadan önce konu hakkında literatür taranmış, bu kaynaklarda (Anderson vd., 2018; Arı, 2013; Bümen, 2006; Krathwohl, 2002; Ulum, 2017) hangi anahtar kelimelerin genel olarak hangi bilişsel beceri basamağına dâhil olduğu yazılı ve görsel materyaller incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan anahtar tabloya eklerde yer verilmiştir.

Araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Tebliğler Dergisi'nin 2019 Aralık sayısında belirtilen 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinlikleri oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında; 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarına yönelik yazılmış tüm konular incelenmiş ve coğrafya etkinliklerine sadece "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ile "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanına ait konularda rastlanmıştır. Ders kitaplarındaki etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinlikleri, 2 coğrafya eğitimi uzmanı ile 1 sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen dokümanlar betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, araştırmanın veri kaynakları önceden belirlenmiş temalara göre incelenip yorumlanmaktadır. Bu incelemede doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239).

Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılı aralık sayısındaki Tebliğler Dergisi'nde belirlenen ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan beş adet sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya etkinlikleri doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Veri kaynaklarını oluşturan ders kitapları ve etkinlikler yorumlanırken kolaylık sağlanması açısından şu şekilde kodlanmıştır;

"6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, MEB Yayınları, 2019, 1. Baskı" = A1

"6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Anadol Yayıncılık, 2019" = A2

"7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, MEB Yayınları, 2019, 2. Baskı" = B1

"7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, MEB Yayınları, 2019, 1. Baskı" = B2

"7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Ekoyay Eğitim Yayıncılık, 2019" = B3

Sosyal bilgiler ders kitaplarında incelenen coğrafya etkinliklerinin ait olduğu öğrenme alanı şu şekilde kodlanmıştır;

Birey ve Toplum = 1ÖA

Kültür ve Miras = 2ÖA

İnsanlar, Yerler ve Çevreler = 3ÖA

Bilim, Teknoloji ve Toplum = 4ÖA

Üretim, Dağıtım ve Tüketim = 5ÖA

Etkin Vatandaşlık = 6ÖA

Küresel Bağlantılar = 7ÖA

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinlikleri şu şekilde kodlanmıştır;

Örnek Etkinlik Kodu: A1. 2ÖA. E3. şeklindedir.

A1: 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı

2ÖA: Etkinliğin bulunduğu Öğrenme Alanı (2. Öğrenme Alanı)

E3: Etkinlik sayısı (3. Etkinlik)

Bulgular

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı

Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan, Tebliğler Dergisi'nin 2019 yılı aralık sayısında adı yer alan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Bu dönemde okullarda okutulmasına karar verilen iki tane ders kitabı bulunmaktadır. Bunlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığına diğeri ise özel bir yayınevi olan Anadol Yayıncılık'a aittir. Bu ders kitapları detaylı bir şekilde incelenmiş ve tüm öğrenme alanlarına göre analiz edilmiştir. Kitapta yer alan coğrafya etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre analiz edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına Ait 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (A1):

Bu aşamada Millî Eğitim Bakanlığına ait 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Ders kitaplarında coğrafya etkinliği olarak tespit edilen 68 tane etkinliğin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nın (MEB Yayınları) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı

	<i>Kültür ve Miras</i>	<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	<i>Küresel Bağlantılar</i>	<i>Toplam</i>
Hatırlama	3	4	9	4	20
Anlama	6	18	7	7	38
Uygulama	1	1	1	-	3
Çözümleme	1	1	-	4	6
Değerlendirme	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	1	-	1
Toplam Etkinlik	11	24	18	15	68

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, [e-kitap sürümü]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.828/index.html#/main/dashboard/3/1/0 adresinden erişilmiştir.

Ders kitabının tamamı incelenmiş ve coğrafya etkinliklerinin “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında olduğu görülmüştür. Toplam 68 etkinlik incelendiğinde coğrafya konularındaki en fazla etkinliğin insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında olduğu, en az coğrafya etkinliğinin ise kültür ve miras öğrenme alanında olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerin 20 tanesi hatırlama basamağında, 38 tanesi anlama basamağında, 3 tanesi uygulama basamağında 6 tanesi çözümlleme basamağında 1 tanesi ise yaratma basamağındadır. Değerlendirme basamağında coğrafya etkinliğinin olmadığı görülmüştür. Örneğin;

Etkinlik Kodu: A1.3ÖA.E3

Bilişsel Süreç Basamağı: Hatırlama

Sıra Sizde

Aşağıdaki ifadelere uygun olan konumu işaretleyiniz.

	Mutlak Konum	Göreceli Konum
1. Türkiye Kuzey Yarımküre’de yer alır.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ülkemizdeki dağların güney yamacı kuzey yamacından daha sıcaktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Türkiye’nin batısından doğusuna doğru dağların yükseltisi artar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Türkiye’nin güneyinden kuzeyine doğru sıcaklıklar azalır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ülkemizin üç tarafı denizlerle çevrilidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Türkiye’nin batısından doğusuna doğru sıcaklıklar azalır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Türkiye iki kıtayı birbirine bağlayan köprü konumunda bir ülkedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 2. A1.3ÖA.E3 Kodlu Etkinlik (A1, s. 110)

A1 kodlu MEB 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan etkinlikte öğrenciye daha önce verilmiş olan bilgilerin öğrenci tarafından hatırlanması ve doğrudan söylenip ders kitabındaki ait olduğu yere işaretlenmesi beklenmektedir. Şekil 2’de yer alan bu etkinlik Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin en alt bilişsel süreç basamağı olan hatırlama basamağına yerleştirilmiştir.

Etkinlik Kodu: A1.2ÖA.E7

Bilişsel Süreç Basamağı: Uygulama

Sıra Sizde

Günümüzde tarihi İpek Yolu’nun geçtiği ülkeler ve şehirlerin hangileri olduğunu coğrafya atlasınızdan faydalanarak bulunuz. Yol güzergâhını harita üzerine çiziniz.



Şekil 3. A1.2ÖA.E7 Kodlu Etkinlik (A1, s. 96)

A1 kodlu MEB 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan bu etkinlikte öğrencilerden önceki deneyimlerine dayanarak yeni bir işlemi yerine getirmesi beklenmektedir. Verilen coğrafya etkinliğinde, öğrencinin harita üzerine daha önce öğrendiği İpek Yolu güzergahında bulunan şehir ve ülkeleri çizmesi Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki uygulama basamağına işaret etmektedir.

Anadol Yayıncılık'a Ait 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (A2):

Bu aşamada Anadolu Yayıncılık'a ait olan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya konulu etkinlikler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamağına göre incelenmiştir.

Tablo 2. Anadolu Yayıncılık 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı

	<i>Kültür ve Miras</i>	<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	<i>Küresel Bağlantılar</i>	<i>Toplam</i>
Hatırlama	1	5	3	3	12
Anlama	2	17	7	2	28
Uygulama	1	1	-	1	3
Çözümleme	1	-	2	-	3
Değerlendirme	-	1	1	3	5
Yaratma	-	-	1	-	1
Toplam Etkinlik	5	24	14	9	52

Şahin, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.

İlgili ders kitabının tamamı incelenmiş ve coğrafya etkinliklerinin Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında olduğu görülmüştür. Toplam 52 etkinliğin incelendiği bu kitapta en çok coğrafya etkinliğinin insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında olduğu, en az coğrafya etkinliğinin ise kültür ve miras öğrenme alanında olduğu belirlenmiştir. Toplamda 12 hatırlama basamağı, 28 anlama basamağı, 3 uygulama basamağı, 3 çözümleme basamağı, 5 değerlendirme basamağı ve 1 yaratma basamağı etkinliği bulunmaktadır. Alt düzey düşünme becerilerine ait etkinliklerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Örneğin;

Etkinlik Kodu: A2.5ÖA.E7

Bilişsel Süreç Basamağı: Anlama

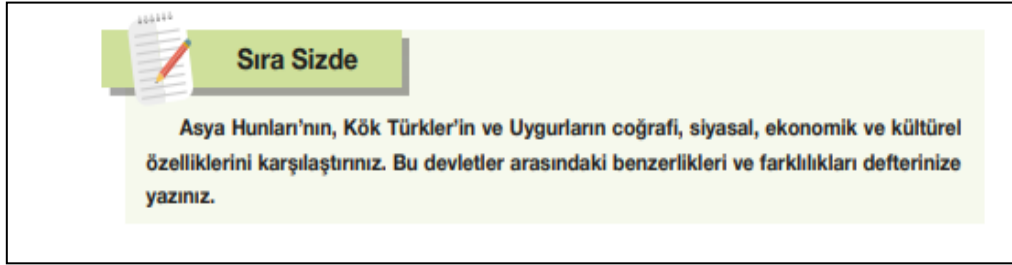


Şekil 4. A2.5ÖA.E7 Kodlu Etkinlik (A2, s. 171)

Anadol Yayıncılık'a ait 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan bu etkinlikte, öğrencinin verilen görseli yorumlaması ve çıkardığı anlamları açıklaması beklenmektedir. Ders kitabında verilen bu etkinlik Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarından anlama basamağına karşılık gelmektedir.

Etkinlik Kodu: A2.2ÖA.3E

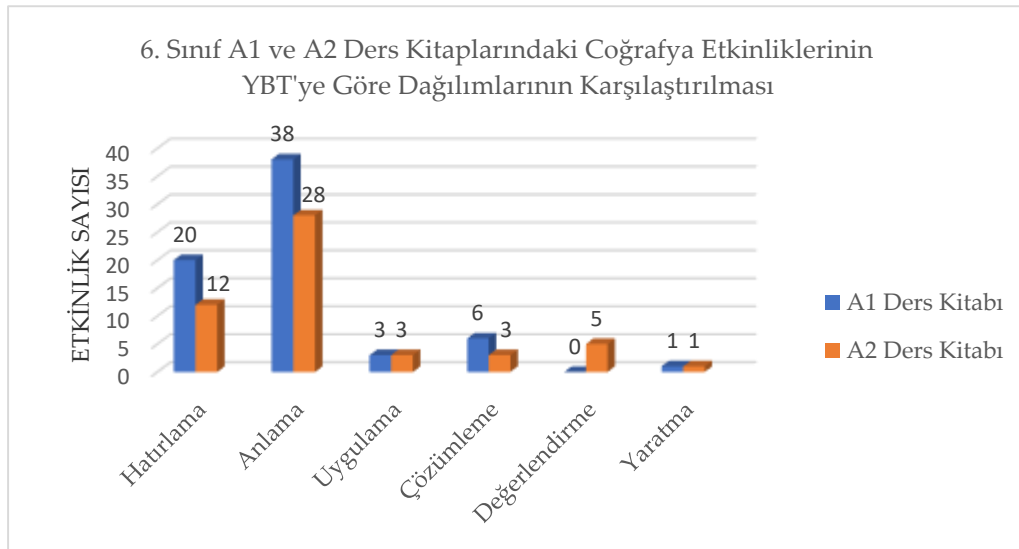
Bilişsel Süreç Basamağı: Çözümleme



Şekil 5. A2.2ÖA.3E Kodlu Etkinlik (A2, s. 47)

Anadol Yayıncılık'a ait olan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan bu etkinlikte öğrenciden verilen devletler arasında bağ kurması, kıyaslama yapması, bu devletleri farklı kategoriler altında irdelemesi istenilmiştir. Etkinlikte öğrenciden beklenen beceriler göz önüne alındığında etkinliğin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin çözümleme basamağına uygun olduğu kararına varılmıştır.

6. sınıfa ait her iki ders kitabında yer alan coğrafya etkinliklerinin YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına dağılımı Şekil 6'da karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 6. A1 ve A2 Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin YBT'ye Göre Dağılımlarının Karşılaştırılması

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı

Bu aşamada araştırmanın veri kaynakları içinde yer alan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. 2019 yılı aralık sayısında yayınlanan Tebliğler Dergisine göre 7. sınıflara ait üç tane ders kitabı bulunmaktadır. Bunlardan ikisi, Millî Eğitim Bakanlığına, bir tanesi ise özel bir yayınevi olan Ekoyay Yayıncılık'a aittir. Ders kitaplarının tüm öğrenme alanları incelenmiş ve coğrafi konulara ait olduğu belirlenen etkinlikler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre analiz edilmiştir. Her üç kitabın analizinden sonra coğrafya etkinlikleri karşılaştırılmış ve tek tabloda sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığına Ait 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (B1):

Millî Eğitim Bakanlığına ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tamamı incelenmiştir. Bu ders kitabında yer alan coğrafya etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. MEB Yayınları 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nın Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı

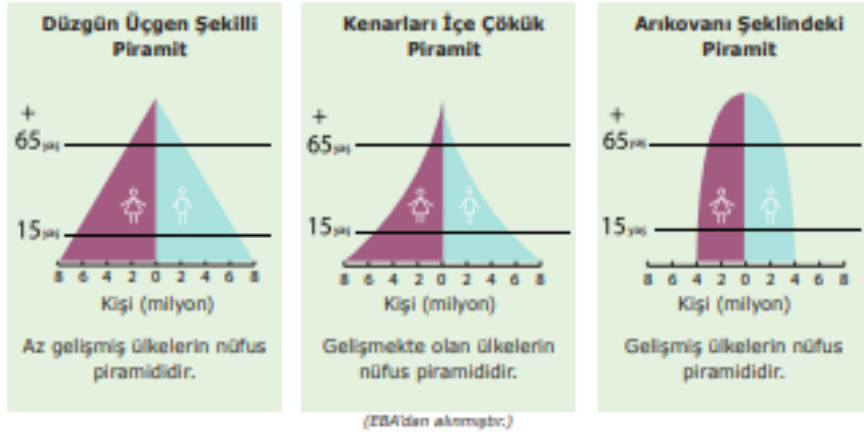
	<i>Kültür ve Miras</i>	<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	<i>Küresel Bağlantılar</i>	<i>Toplam</i>
Hatırlama	5	9	5	2	21
Anlama	3	10	4	3	20
Uygulama	-	-	1	-	1
Çözümleme	-	1	-	-	1
Değerlendirme	2	1	1	3	7
Yaratma	-	-	1	2	3
Toplam Etkinlik	10	21	12	10	53

Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. & Aygün, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, [e-kitap sürümü]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.816/index.html#/main/dashboard/3/1/0 sayfasından erişilmiştir.

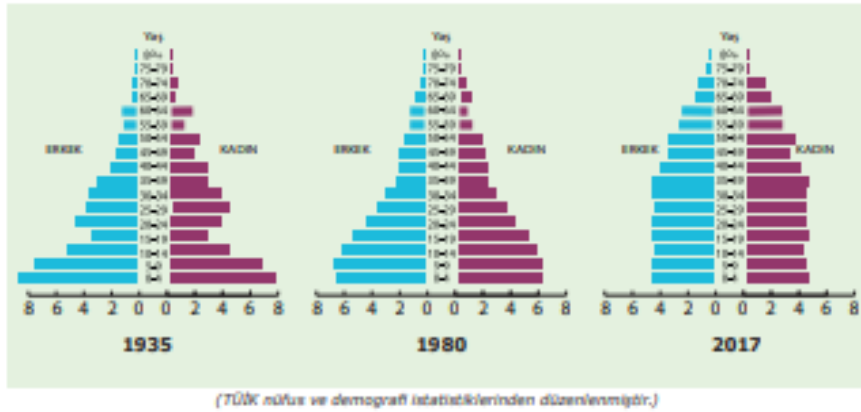
Millî Eğitim Bakanlığına ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiş ve coğrafya etkinliklerine “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında rastlanmıştır. Toplam 53 coğrafya etkinliğinin bulunduğu bu kitapta 21 tane hatırlama basamağına, 20 tane anlama basamağına, 1 tane uygulama basamağına, 1 tane çözümleme basamağına, 7 tane değerlendirme ve 3 tane de yaratma basamağına ait etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin alt düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. En çok coğrafya etkinliğinin insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında olduğu belirlenmiştir. En az coğrafya etkinliği ise kültür ve miras ile küresel bağlantılar öğrenme alanlarında yer almaktadır. Örneğin;

Etkinlik Kodu: B1.3ÖA.E13

Bilişsel Süreç Basamağı: Değerlendirme



Ülkemizin 1935-1980-2017 nüfus piramitleri şu şekildedir.



Yukarıda verilen ülkelerin gelişmişliğini gösteren nüfus piramitleri ile ülkemizin 1935-1980-2017 nüfus piramitlerini karşılaştırarak ülkemizin gelişmişlik düzeyini değerlendiriniz.

Şekil 7. B1.3ÖA.E13 Kodlu Etkinlik (B1, s. 109)

B1 kodlu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan bu coğrafya etkinliğinde öğrencinin verilen nüfus piramitlerini az gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerin nüfus piramitlerini baz alarak değerlendirmesi beklenmektedir. Verilen belirli bir ölçüte göre öğrencinin karar vermesi istendiğinden bu coğrafya etkinliği YBT'nin bilişsel basamaklarından değerlendirme basamağına yerleştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına Ait 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (B2):

Bu aşamada Millî Eğitim Bakanlığına ait B2 kodlu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Bu ders kitabında yer alan coğrafya etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılışı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. MEB Yayınları 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nın Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı

	<i>Kültür ve Miras</i>	<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	<i>Küresel Bağlantılar</i>	<i>Toplam</i>
Hatırlama	3	9	8	-	20
Anlama	3	27	9	6	45
Uygulama	-	2	3	4	9
Çözümleme	-	-	-	2	2
Değerlendirme	-	-	-	4	4
Yaratma	-	-	-	1	1
Toplam Etkinlik	6	38	20	17	81

Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, [e-kitap sürümü]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.816/index.html#/main/dashboard/3/1/0 sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (B2) incelenmiş ve coğrafya etkinliklerine Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında rastlanmıştır. Toplam 81 coğrafya etkinliği incelenmiştir. En çok etkinlik insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına aittir. Bu ders kitabında toplamda 20 hatırlama basamağı, 45 anlama basamağı, 9 uygulama basamağı, 2 çözümleme basamağı, 4 değerlendirme basamağı ve 1 yaratma basamağı etkinliği yer almıştır. Üst düzey bilişsel becerilere ait etkinlikler sadece küresel bağlantılar öğrenme alanında tespit edilmiştir. En alt basamak olan hatırlama basamağı küresel bağlantılar öğrenme alanında yer almamıştır.

Etkinlik Kodu: B2.2ÖA.E2

Bilişsel Süreç Basamağı: Hatırlama

BİRLİKTE YAPIYORUZ

İspanyol ve Portekizli gemicilerin keşfettikleri yerleri aşağıdaki bölümlere işaretleyiniz.

Kaşifler	Ümit Burnu	Amerika	Hindistan
Bartolomeu Dias			
Vasco Da Gama			
Kristof Kolomb			

Şekil 8. B2.2ÖA.E2 Kodlu Etkinlik (B2, s. 66)

B2 kodlu 7. sınıf ders kitabının kültür ve miras öğrenme alanında yer alan bu etkinlikte, öğrencilerden; kâşiflerin keşfettikleri yerleri bilip işaretlemeleri istenmiştir. Bilme, ezberleme, yerini tespit etme becerilerinin hedeflendiği bu etkinlik YBT'nin hatırlama basamağına seçilmiştir.

Etkinlik Kodu: B2. 7ÖA. E15

Bilişsel Süreç Basamağı: Yaratma

BİRLİKTE YAPIYORUZ

Küresel bir sorun olan terörizme çözüm üretmek için bir proje hazırlayınız. Projeyi hazırlarken tabloda verilen basamakları takip ediniz. Proje ortağı olarak sınıfınızdan bir arkadaşınızı seçiniz. Terör sorununa bulduğunuz çözüm önerilerinizi paylaşınız.

Proje Sahibinin Adı:	
Projenin Adı:	
Projenin Genel Hedefi:	
Projenin Uygulanacağı Yer/ler:	
Proje Ortakları:	
Projenin Hedef Kitlesi:	
Projenin Beklenen Sonuçları:	
Projenin Temel Faaliyetleri:	

Şekil 9. B2. 7ÖA. E15 Kodlu Etkinlik (B2, s. 217)

B2 kodlu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında verilen bu etkinlikte, öğrenciden küresel sorunlara yönelik bir proje geliştirmesi beklenmiştir. Öğrenciden, sınıf arkadaşıyla müzakere edip birlikte çalışması istenmektedir. Plan yapıp bir fikri hayata geçirme üzerine kurulmuş olan bu etkinlik YBT'nin yaratma bilişsel basamağına seçilmiştir.

Ekoyay Yayınlarına Ait 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (B3):

Ekoyay Yayınlarına ait ders kitabındaki coğrafya etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamağına göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ekoyay Yayıncılık 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nın Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

	<i>Kültür ve Miras</i>	<i>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</i>	<i>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</i>	<i>Küresel Bağlantılar</i>	<i>Toplam</i>
Hatırlama	2	7	6	14	29
Anlama	5	17	9	6	37
Uygulama	-	5	2	-	7
Çözümleme	1	2	1	3	7
Değerlendirme	-	-	-	4	4
Yaratma	-	-	-	2	2
Toplam Etkinlik	8	31	18	29	86

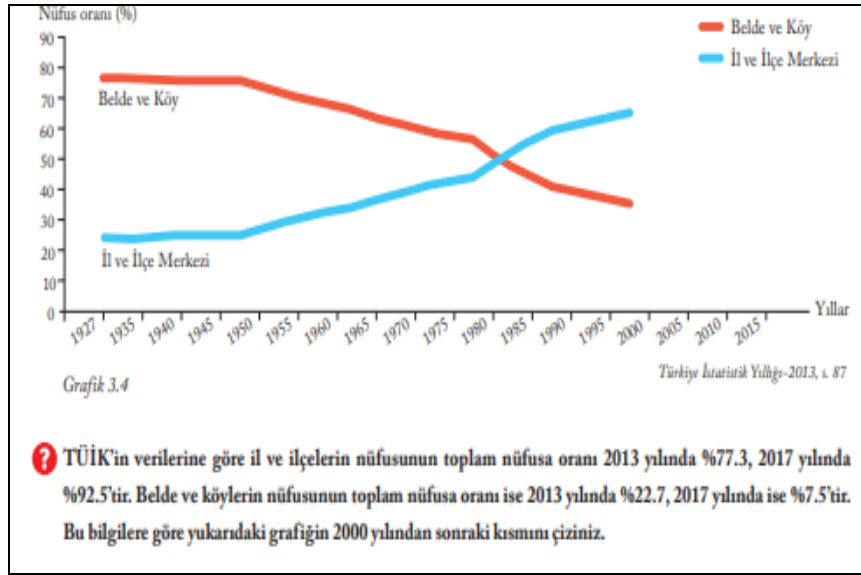
Azer, H. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık.

Ekoyay Yayıncılık'a ait olan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tamamı incelenmiş ve coğrafya etkinliklerine kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarında rastlanmıştır. Toplam 86 coğrafya etkinliğinin incelendiği bu kitapta en çok coğrafya etkinliği insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında bulunmaktadır.

En az etkinlik ise kültür ve miras öğrenme alanında yer almaktadır. 29 hatırlama basamağı, 37 anlama basamağı, 7 uygulama basamağı, 7 çözümleme basamağı, 4 değerlendirme basamağı ve 2 yaratma basamağına ait coğrafya etkinliği bulunmaktadır. Örneğin;

Etkinlik Kodu: B3.3ÖA.E24

Bilişsel Süreç Basamağı: Uygulama



Şekil 10. B3.3ÖA.E24 Kodlu Etkinlik (B3, s. 113)

B3 kodlu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan bu etkinlikte öğrencinin verilen bilgileri inceleyerek grafiğin devamını çizmesi istenmiştir. Bir işlemi yerine getirme, yapma, yararlanma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu etkinlik YBT'nin bilişsel süreç basamaklarından uygulama basamağına yerleştirilmiştir.

Etkinlik Kodu: B3.5ÖA.E16

Bilişsel Süreç Basamağı: Çözümleme

Etkinlik Zamanı

Aşağıdaki cümleleri uygun ifadelerle tamamlayınız.

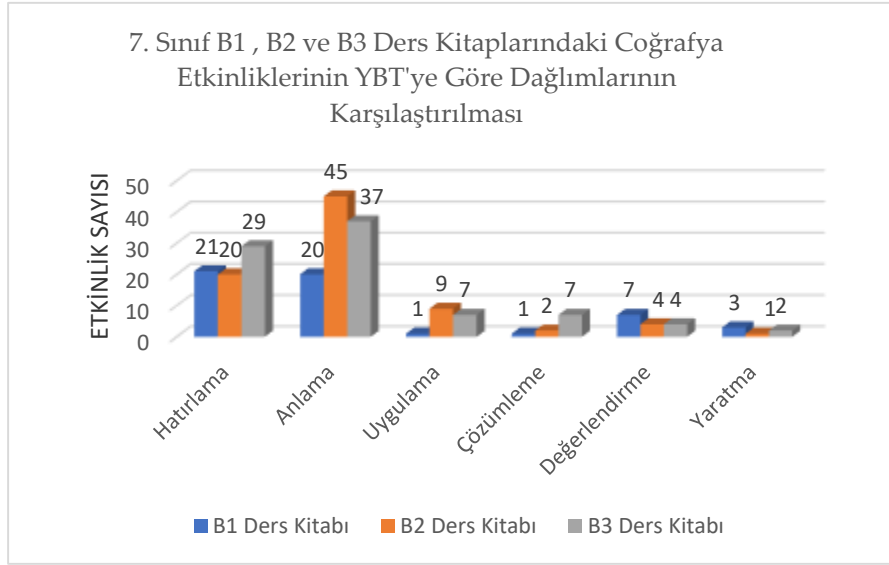
Üretim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde daha fazla alan ekilebilir hâle geldi. Bunun sonucunda _____

Üretim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde insan gücüne duyulan ihtiyaç azaldı. Bunun sonucunda _____

Üretim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde yılın her mevsimi ürün elde edilebilir oldu. Bunun sonucunda _____

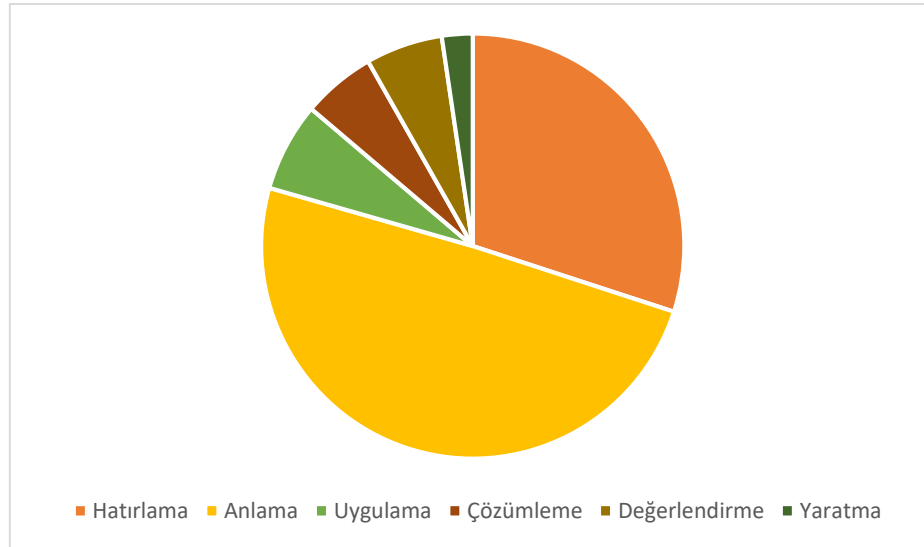
Şekil 11. B3.5ÖA.E16 Kodlu Etkinlik (B3, s. 160)

B3 kodlu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bu etkinlikte, öğrenciden verilen bilgilerin devamını getirmesi, olayların neden ve sonuçları arasındaki ilişkiyi kurması beklenmektedir. Etkinliğin verilen bir olayı detaylandırıp, olaylar arasında bağ kurma becerisini geliştirmeyi hedefleyen çözümleme bilişsel süreç basamağına ait olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 12. B1, B2 ve B3 Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin YBT'ye Göre Dağılımlarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen beş adet sosyal bilgiler ders kitabında yer alan 340 coğrafya etkinliğinin YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına dağılımı Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. A1, A2, B1, B2 ve B3 Ders Kitaplarındaki Coğrafya Etkinliklerinin YBT'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımını Gösteren Grafik

Sonuç

Bu çalışmada 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel süreç boyutları incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını 2019 Aralık ayında yayımlanan Tebliğler Dergisinde, 6. sınıflara ait 2 adet, 7. sınıflara ait

3 adet sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan 340 coğrafya etkinliğinin YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımları yapılmıştır.

İncelenen ders kitaplarında yer alan 340 coğrafya etkinliğinin "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında yer aldığı görülmüştür.

6. sınıflara ait iki ders kitabı incelendiğinde en çok etkinliğin MEB'e ait ders kitabında olduğu tespit edilmiştir. Ancak MEB'e ait ders kitabında üst düzey düşünme becerilerinin özel yayınevine ait ders kitabına nazaran daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca A1 kodlu MEB 6. sınıf ders kitabında değerlendirme basamağına yönelik etkinliğin olmaması dikkat çekmektedir. Özel yayınevi olan Anadolu Yayıncılık'a ait 6. sınıf ders kitabında YBT'nin her bilişsel seviyesine karşılık gelen etkinliğin olduğu tespit edilmiştir. İki ders kitabında da alt düzey düşünme becerilerinin (hatırlama, anlama, uygulama) açık ara farkla daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. sınıflara ait üç ders kitabı da incelendiğinde en az etkinliğin B1 kodlu MEB'e ait ders kitabında olduğu görülmektedir. B2 ve B3 kodlu ders kitaplarında etkinlik sayısı artmıştır. Bu sınıf düzeyinde de incelenen tüm kitaplarda alt düzey düşünme becerilerine yönelik coğrafya etkinlik sayısı yüksektir. Her üç ders kitabında da Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin her bilişsel süreç basamağına göre etkinlikler bulunmaktadır.

İncelenen beş adet sosyal bilgiler ders kitabında 340 coğrafya etkinliğinin 102 tanesi hatırlama basamağında, 168 tanesi anlama basamağında, 23 tanesi uygulama basamağında, 19 tanesi çözümlenme basamağında, 20 tanesi değerlendirme basamağında, 8 tanesi ise yaratma basamağında yer almaktadır. Alt düzey becerilere yönelik 293 coğrafya etkinliği varken üst düzey düşünme becerilerine ait toplam 47 coğrafya etkinliği olduğu sonucuna varılmıştır. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinliklerinin genellikle hatırlama ve anlama basamağında olduğu görülmüştür. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesine, bir soruna çözüm üretmesine, bir durum hakkındaki olayları analiz etmesine ve bu olayları değerlendirmesine yönelik becerilerin az olduğu görülmüştür.

Ders kitaplarında coğrafya konulu en fazla etkinliğin 86 adet etkinlikle B3 kodlu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı olan Ekoyay Yayıncılık'a ait olduğu görülmüştür. En az coğrafya etkinliği ise 52 etkinlikle A2 kodlu 6. sınıf Anadolu Yayıncılık'a aittir. 7. sınıf ders kitaplarındaki coğrafya konulu etkinlik sayısı 6. sınıf ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerine göre daha yüksektir.

Yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrencinin daha aktif olması beklenen derslerde bu tarz etkinlikler yapılarak program felsefesiyle ders işlenişinin uyummadığı sonucuna varılabilir. 2005 yılında değişen eğitim felsefesine yönelik Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı güncellenmiş, ders

kitapları da bu değişimler ölçüsünde yenilenmiştir. Fakat araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinlikleri açısından bakıldığında öğrencinin aktif olabileceği kazanım ve etkinliklere fazla yer verilmediği görülmektedir.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, 2019 Aralık Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan beş farklı sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya etkinliklerine ait dokümanların incelenmesi sonucundan hareketle bu çalışmanın alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırılmasına ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrencilerin eğitim öğretim ortamında aktif olup olmadığının sorgulanması, öğretim programlarındaki kazanımların benimsenen anlayışla ne derecede uyum sağladığı, etkinliklerin ne düzeyde gerçekleştirildiği ve öğrenci değerlendirme süreçlerinin işleyişi merak konusu olmuştur. Dersin işlenişinde önemli bir yere sahip olan etkinlikler, bazı çalışmalarda ele alınmıştır. İlköğretim programlarındaki etkinlikleri inceleyen Aykaç'a (2007) göre sosyal bilgiler programlarında yer alan etkinlikler genellikle öğretmen merkezli etkinliklerdir. Yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu eğitim anlayışımıza ait ders kitaplarında öğrencileri pasif konumda tutan etkinliklerin benimsenen anlayışa ters düştüğü söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik yapılan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Etkinliklerin düzensiz bir şekilde YBT'nin bilişsel beceri basamaklarına dağıldığı sonucuna ulaşan farklı disiplinlerden araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda alt düzey düşünme becerilerinin sürekli olarak öne çıktığı etkinliklerin öğrencinin son yıllarda vurgulanan yaratıcı düşünme, problemlere çözüm bulma gibi günümüzün önemli becerilerine ulaşmasını engelleyebileceği düşünülmektedir (Durukan ve Demir, 2017; Özkartal, 2019; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Usluoğlu, 2020; Yılmaz, Akbaba, Halıpınar, Oral ve Ulusoy-Ünlü, 2021).

Birçok değerlendirme aşamasında kullanılan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, sınav sorularının sınıflandırılmasında da kullanılmıştır. Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre soruların genellikle alt düzey becerilerine yönelik olduğu görülmüş, içlerinde en çok hatırlama ve anlama basamaklarına yer verildiği kanaatine varılmıştır. Öğretmenlerin genellikle ezbere yönelik sorular sorduğu belirlenmiştir. Branşların değişmesine rağmen tutumun değişmediği; ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de alt düzey basamaklara olan alışkanlığın sürdürüldüğü görülmüştür (Arı ve İnci, 2015; Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Oran ve Karalı (2019) ile Yılmaz ve Gazel'in (2017) yaptığı değerlendirme sorularının Orijinal Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış ve alt düzey düşünme becerilerine yönelik değerlendirme sorularının daha fazla olduğu görülmüştür.

Yapılan alanyazın araştırmasında ders disiplinleri ve incelenen veri kaynakları farklı olsa da bu çalışmalardaki bulgular genel olarak uyumludur. Bu durum öğretim programlarımızın her disiplin için belirli dönemlerde güncellenmiş olmasına rağmen etkinlik açısından beklenen seviyeye gelmediğini gösterebilir. Genellikle öğrencilerin alt düzey öğrenme becerilerine yönelik yazılmış kazanımlar ve bu kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış ders kitabı etkinlikleri, ders kitabı değerlendirme soruları ile yazılı sınav soruları olduğu görülmektedir.

Öneriler

Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle ders kitabı yazarlarına ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ders kitaplarındaki etkinlikler yazılırken coğrafya dersini ezbere dayalı kılan ve sadece bilgiyi hatırlama, belleğinden çağırma gibi düzeyleri kapsama yerine, çözümlenme, değerlendirme, yaratma gibi öğrencilerin kendini geliştirebilmelerine olanak sağlayan üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması, benimsenen eğitim felsefesini de temele alma bakımından daha anlamlı olabilir.
2. Ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT üst düzey bilişsel basamaklardaki becerilerin gelişmesindeki rolüne vurgu yapılarak bu konu hakkında farklı ölçütler kullanılan araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, [e-kitap sürümü]. <https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayerv0.0.816/index.html#/main/dashboard/3/1/0> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları. B. Akbaba (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde* (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev., 3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290. doi: [10.12780/UUSB164](https://doi.org/10.12780/UUSB164)

- Arı, A. & İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21661/232896> sayfasından erişilmiştir.
- Arseven, A., Şimşek, U. & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumusosbil/issue/24366/258293> sayfasından erişilmiştir.
- Artvinli, E. & Dönmez, L. (2020). Value of responsibility and the attainments connection in 2018 social studies curriculum of Turkey. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 7(2), 77-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojer/issue/57975/793986> sayfasından erişilmiştir.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/468/3782> sayfasından alınmıştır.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59527/856055> sayfasından alınmıştır.
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1), 13-25.
- Azer, H. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık, [e-kitap sürümü]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.816/index.html#/main/dashboard/3/1/0 adresinden erişilmiştir.
- Beyreli, L. & Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Can, Ş. & Ekim, A. G. (2020). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında bulunan etkinliklerin fen öğretim programındaki hedef ve kazanımlarla ilişkisinin ve yeterliliğinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 249-265.
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. doi: [10.16916/aded.288848](https://doi.org/10.16916/aded.288848)

- Doğan, Y. & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125. doi: [10.34137/jilses.491670](https://doi.org/10.34137/jilses.491670)
- Durukan, E. & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1547-1558.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. & Aygün, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, [e-kitap sürümü]. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.816/index.html#/main/dashboard/3/1/0 sayfasından alınmıştır.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Ocak, G. & Yurtseven, R. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 94-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50240/648090> sayfasından alınmıştır.
- Oran, M. & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme sorunlarının Bloom Taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88-104. doi: [10.29065/usakead.635309](https://doi.org/10.29065/usakead.635309)
- Önal, H. & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. sınıf değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 21-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50334/651802> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. & Baki, N. (2015). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.

- Özkaral, T. C. (2019, Ekim). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi Bildirileri* içinde (s. 219-225). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadol.
- Ulum, H. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Usluoğlu, B. (2020). *İlkokul 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, L. O. (2001). Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised understanding the new version of Bloom's taxonomy. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Bloms-Taxonomy.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, [e-kitap sürümü]. <https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayerv0.0.828/index.html#/main/dashboard/3/1/0> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. A. & Gazel, A. (2017). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186.
- Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halıpınar, F. M., Oral, S. & Ulusoy-Ünlü, A. (2021). Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385.

Extended Summary

Textbooks, which are one of the most used teaching materials in learning environments, are expected to catch up with the education understanding of the age. The importance of the textbook is great as it is the most easily accessible material for students. The textbooks, which include the information that the student needs to learn, the activities that will improve the individual, and the evaluation questions prepared to determine what and how much they have learned, are in the nature

of a guide for education. Textbooks are of great importance for the society as they reach every part of the society without distinguishing socio-economic and cultural differences.

The Republic of Turkey Ministry of National Education has carried out studies on the preparation of textbooks according to the constructivist approach and the changing social studies curriculum, and changes have occurred in the textbooks in this direction. Long phrases that present information directly and are full of definitions are not included.

In the light of the above explanations, this research aimed to answer this main problem: how is the analysis of geography activities in social studies textbooks according to the cognitive process level of the Revised Bloom's Revised Taxonomy? It is structured according to this problem statement. The purpose of this question is to analyze the geography activities in the 6th and 7th grade Social Studies textbooks according to the cognitive process level of the Revised Bloom Taxonomy and compare them with taxonomic levels. In order to analyze the taxonomic level of geography activities in secondary school social studies textbooks, the following sub-problems are sought to be answered in the research:

1. How is the distribution of the geography activities in the 6th grade social studies textbooks to the cognitive process dimension steps of the Revised Bloom Taxonomy and their relationship with the achievements?
2. How is the distribution of the geography activities in the 7th grade social studies textbooks to the cognitive process dimension steps of the Revised Bloom Taxonomy and their relationship with the achievements?

In this study, the cognitive process dimensions of the geography activities in the 6th and 7th grade social studies textbooks in the Revised Bloom Taxonomy (RBT) were examined. The data sources of the research were published in the Journal of Announcements published in December 2019; it consists of 3 social studies textbooks belonging to 7th graders. When the two textbooks belonging to 6th graders were examined, it was determined that the most activities were in the textbook belonging to the Ministry of National Education. However, it has been observed that high-level thinking skills in the textbook belonging to the Ministry of National Education are less than the textbook belonging to a private publishing house. In addition, it is noteworthy that there is no activity for the evaluation step in the A1 coded MEB 6th grade textbook. It has been determined that the 6th grade textbook of Anadol Publishing, a private publishing house, has an activity corresponding to each cognitive level of RBT. In both textbooks, it was concluded that low-level thinking skills (remembering, understanding, and applying) were higher by far.

The distribution of 340 geography activities in the textbooks was made according to the cognitive process step of RBT. It has been observed that 340 geography activities in the examined textbooks take place in the learning areas of culture and heritage, people, places and environments, production, distribution and consumption, and global connections. It can be concluded that the curriculum philosophy and the teaching of the course do not match by doing such activities in the courses where the student is expected to be more active due to the constructivist approach. In the five social studies textbooks examined, 102 of the 340 geography activities are at the remembering level, 168 at the comprehension level, 23 at the application level, 19 at the analysis level, 20 at the evaluation level, and 8 at the creation level. It was concluded that while there were 293 geography activities for low-level skills, there were a total of 47 geography activities for high-level thinking skills. It has been observed that the geography activities in the 6th and 7th grade social studies textbooks are generally at the remembering and understanding level. It has been observed that the skills for developing the creativity of the student, producing a solution to a problem, analyzing the events about a situation, and evaluating these events are low. The Social Studies Curriculum for the changing educational philosophy in 2005 was updated both in 2005 and 2018; textbooks were also renewed in line with these changes. However, according to the results obtained from the research, when we look at the geography activities in the textbooks, it is seen that the acquisitions and activities in which the student can be active are not given much space. With the adoption of the constructivist approach, the questioning of whether the students are active in the education environment, to what extent the achievements in the curriculum comply with the adopted understanding, to what extent the activities are carried out, and the functioning of the student evaluation processes have been a matter of curiosity. The activities, which have an important place in the teaching of the course, have been discussed in some studies.

Although the disciplines of the course and the data sources examined in the literature research are different, the findings in these studies are generally compatible. This may show that although our curricula have been updated in certain periods for each discipline, they have not reached the expected level in terms of effectiveness. Generally, it is seen that there are achievements written for low-level thinking skills and textbook activities prepared in line with these achievements, textbook evaluation questions, and written exam questions.

Based on these results, the following suggestions can be made to textbook authors and researchers: While writing the textbooks, such a taxonomic analysis of the achievements by the authors and determining their levels can help to create the activities to be included in the books according to the correct attainment levels. Thus, there will be an opportunity to write more textbooks

suitable for the program. While writing the activities in the textbooks, it may be more meaningful in terms of taking the adopted education philosophy as a basis, instead of making the geography lesson based on rote memorization and not only covering the levels such as remembering information and recalling it from memory, but also focusing on high-level thinking skills that allow students to develop themselves such as analysis, synthesis, and evaluation. By emphasizing the role of the activities in the textbooks in the development of skills in the higher cognitive levels of RBT, research can be conducted using different criteria on this subject.

Ekler

Ek1. Etkinliklerin YBT'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Sınıflandırılmasında Yararlanılan Anahtar Tablo

<i>Basamaklar</i>	<i>Özellikler</i>	<i>Beceriler</i>
Hatırlama Tanıma Anımsama	Bilgiyi Uzun Süreli Bellekten Geri Getirme	Hatırlama Tanımlamak Listelemek İfade Etmek Eşleştirmek Ezberlemek Bire Bir Saymak
Anlama Yorumlama Açıklama Örnekleme Sınıflama Sonuç Çıkarma İlişkilendirme	Önceki Bilgilerden Hareketle Anlam Çıkarma	Düzenlemek Ayrıntılı Tanımlamak Farklı Sözcüklerle İfade Etmek Örneklendirmek Tespit Etmek Tartışmak Yorumlamak Özetlemek Çeviri Yapmak
Uygulama Yapma Yararlanma	Verilen Bir Duruma Göre İşlem Yapma veya Ondan Yararlanma	Hesaplamak Çalıştırmak Çözmek Kullanmak Üzerinde Değişiklik Yapmak Meydana Getirmek Tahmin Yürütmek Geliştirmek
Çözümleme Ayrıştırma Örgütlenme İrdeleme	Bir Bütünü Parçalara Ayırma, Parçaların Birbiriyle ve Materyalin Bütünüyle İçinde Olduğu İlişkiyi Belirleme	Ayırt Etmek Sorgulamak Muhasebesini Yapmak Karşılaştırmak Kategorilere Ayırmak Çözüme Ulaşmak Tartışmak
Değerlendirme Denetleme Eleştirme	Belirli Bir Ölçüt Dahilinde Olay veya Materyaller Hakkında Sonuca Varma	Test Etmek Yargılamak Karara Varmak Öneride Bulunmak Hipotez Oluşturmak Kontrol Etmek
Yaratma Oluşturma Planlama Üretme	Bir Düzen İçerisinde İşlevsel Bir Yapı Meydana Getirme	Yapılandırmak Dönüştürmek Yaratmak Geliştirmek

Tasarlamak
Ortak Çalışmak
Dizayn Etmek
Modelini Yapmak
Müzakere Etmek

(Anderson vd. 2018; Arı, 2013; Ulum, 2017).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %60 oranında, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.


Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Özetleme Öğretimi Açısından İncelenmesi*

Examination of Turkish Teaching Textbooks for Foreigners in Terms of Summarization Teaching

Kürşat Kaya, Mehmet Kurudayıoğlu

Yazar Bilgileri

Kürşat Kaya 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi, Türkçe Eğitimi,
kursatkaya@gazi.edu.tr

Mehmet Kurudayıoğlu 
Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi, Türkçe Eğitimi,
mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Özetleme, bireylerin dinledikleri veya okudukları metinleri anlamaları ve anlatmaları açısından oldukça önemli bir beceridir. Nitekim özetleme, kaynak metni anlamlandırma sırasında kullanılabilen bir strateji olabileceği gibi dinleme veya okuma sonrasında anlama göstergesi olarak kullanılacak bir beceri olarak da değerlendirilebilir. Bu nedenle dinleme/okuma sonrası gerçekleştirilen özetleme, anlamlandırmanın en büyük göstergelerinden biridir. Dolayısıyla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin de anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi açısından özetleme oldukça önemli bir etkinliktir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla ders materyali olarak kullanılan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki özetleme etkinliklerini incelemektir. Çalışmanın inceleme nesnesi olarak Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ve Hitit 3 Ders Kitabı adlı kitaplar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile elde edilmiş, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre her iki ders kitabında da özetlemenin alt basamaklarından olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik etkinlikler yer almamaktadır. Bunun yanında metin sonrasında yer alan özetleme etkinliklerinde öğrencilerden doğrudan performans istendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yabancılara Türkçe Öğretimi
Ders Kitabı
Özetleme
Türkçe Eğitimi

Keywords
Teaching Turkish to Foreigners
Textbook
Summarization
Turkish Teaching

Makale Geçmişi
Geliş: 15.09.2021
Düzeltilme: 28.10.2021
Kabul: 10.11.2021

ABSTRACT

Summarization is a very important skill for individuals to understand and explain the texts they listen to or read. As a matter of fact, summarizing can be a strategy that can be used while making sense of the source text, or it can be considered as a skill that can be used as an indicator of comprehension after listening or reading. The aim of this study is to examine the summarization activities in the textbooks for teaching Turkish to foreigners, which are used as course materials in order to teach Turkish as a foreign language in a healthy way. The books named Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 and Hitit 3 Textbook were determined as the study object of the study. Within the scope of the research, the data were obtained by document analysis, one of the qualitative research methods, and analyzed with descriptive analysis. According to the data obtained, there are no activities for deletion, generalization, and reconstruction, which are the sub-steps of summarizing, in both textbooks. In addition, it was concluded that students were asked to perform directly in the summarization activities that took place after the text.

*Bu çalışma, 10-11 Eylül 2021 tarihlerinde çevrim içi olarak düzenlenen 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kaya, K. & Kurudayıoğlu, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının özetleme öğretimi açısından incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1143-1159. <https://doi.org/10.37217/tebd.996050>

Giriş

Dil öğretiminin temel amacı, hedef dildeki sözlü veya yazılı sesleri, sözcükleri, önermeleri, paragrafları, daha uzun metinleri anlamak ve bu yapılara benzer yapıları oluşturabilmeyi sağlamaktır. Yani hedef dile yönelik anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Özetleme de dört temel dil becerisinin kesişim noktasında yer alır (Karadağ, 2019). Senemoğlu'na (2018) göre özetleme, kavrama basamağında yer alan bir yorumlama işi ve etkili çalışma ve öğrenme stratejilerinden biridir. Görgeç (1999), özetlemenin öğrencilerin anlama gücünü yükselttiğini ve ne anladığını fark etmelerine yardımcı bir iş olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle özetleme, okuma stratejileri arasında etkili çalışmayı ve anlamayı en çok destekleyenlerden biri olarak karşımıza çıkar (Cordero-Ponce, 2000).

Görgeç (1999) ve Cordero-Ponce (2000) tarafından yapılan tanımlardan hareketle özetleme için farklı yorumlar yapılabilir. Görgeç'in (1999) tanımında "ne anladığını fark etmeleri" ve buna ek olarak "kendi sözcükleri yardımıyla ne anladığını anlatmasına" ifadeleri yer almaktadır ki bunlar anlamlandırma sonrasında uygulanabilecek işlemlerdir. Buna karşın Cordero-Ponce (1999), tanımında "anlamayı destekleyen" ifadelerini kullanmaktadır ki bu durum anlamlandırma sırasında gerçekleştirilecek bir durumdur. Bu durumda özetleme ile ilgili iki farklı yorum yapılabilir. Bunlardan ilki, özetlemenin anlamlandırma sırasında kullanılabilen bir strateji olduğudur. Nitekim Kurudayıoğlu ve Kiraz'ın (2020) çalışmasında elde edilen araştırma sonuçlarına göre özetleme, anlamlandırma sırasında kullanılan etkili dinleme stratejilerinden biri olarak ele alınmıştır. Bunun yanında Marzano, Pickering ve Pollock (2001) özetlemenin, bireylerin anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu açıklamaya göre özetleme, anlama becerisine doğrudan doğruya olumlu yönde etki edebilmesi için anlamlandırma sırasında kullanılan bir strateji olmalıdır. Çünkü anlamlandırma sonrasında gerçekleştirilen özetleme, bireyin anlatma becerisine daha çok hitap eder. Özetleme ile ilgili ikinci yorum ise özetlemenin anlamlandırma sonrasında anlama göstergesi olarak kullanılabilen bir beceri olduğudur. Kısacası özetleme, anlamlandırma sırasında anlamayı kolaylaştıran bir strateji olarak tanımlanabilirken dinleme/okuma sonrasında anlama göstergesi olarak kullanılan bir anlatma becerisi hâline dönüşebilir. Burada dikkat edilmesi gereken bazı durumlar yer almaktadır. Bunlar; dinleme/okuma sırasında özetleme yapmak, metnin en öz hâli ile birlikte ana fikrine ulaşmayı sağlarken dinleme/okuma sonrasında gerçekleştirilen özetleme için özetleme öncesinde metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirleri belirlenmeli ve kaynak metin, silme ve genellemeler ile birlikte bu unsurlar etrafında özgün olmayan biçimde yeniden kurulmalıdır. Nitekim Stevens ve Vaughn (2020) tarafından belirlenen ana fikir belirleme basamaklarına göre bireyler önce *ana konu adı verilen metin konusunu belirlemeli, sonra o konuyla ilgili en önemli bilgiyi belirlemeli, son olarak bir öz yazmak için bilgileri birleştirmelidir*. Tüm bu aşamalar esasında bireyleri tek cümle hâlinde ana fikri yansıtan bir öz yazmaya yönlendirmektedir ki bu da bir özetleme örneğidir.

Bireyler özetlemeyi ister strateji olarak ister beceri olarak kullansın bazı alt işlem basamaklarını gerçekleştirip iyi bir özet metin ortaya koymalıdır. Bu alt basamaklar, Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından belirlenen silme, genelleme ve yeniden kurma olarak adlandırılan işlemlerdir. Brown ve Day (1983), bu işlemler gerçekleştirilirken gereksiz, önemsiz ve fazla bilginin silinmesi ile “silme”; metindeki öge ve eylemlerin yerine bir üst terim kullanma ile “genelleme”; metnin konu cümlesi -yoksa oluşturma- ile “yeniden kurma” işlemlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kaya’ya (2021) göre günümüzde bu yaklaşıma ek olarak belirtilmesi gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Örneğin silme işlemi ile ilgili yaygın olan gereksiz, önemsiz ve fazla bilgi arayışı kaynak metin üzerinde gerçekleştirilmemelidir. Metnin örgü yapısında gereksiz, önemsiz ve fazlalık yer almamalıdır. Eğer bu durumların var olduğu bir metin varsa söz konusu metin kusurludur. Dolayısıyla silme için gerekli olan durum, bunların “özet metin açısından” değerlendirilerek işlem yapılmasıdır. Yani gereksiz, önemsiz ve fazlalık kavramları özet metne göre ele alınmalıdır. Hatta bu kavramlar arasından gereksiz ve önemsiz kavramlarının da kullanılmaması; yalnızca “özet metin açısından fazlalıkların silinmesi” olarak ele alınması daha doğru olacaktır. Bununla birlikte her silme işlemi tamamen yok etme işlemi olmayabilir. Yani bazı kavramlar, önermeler ve hatta paragraflar bir üst kategoriye aktarılarak genellenebilir. Dolayısıyla burada silme tam bir yok etme işlemi olarak ele alınamaz. Buna karşılık her genelleme işleminde, silme işlemleri yer almaktadır. Yani bir genelleme işleminde *elma*, *armut* ve *kiraz* sözcükleri *meyve* olarak genellenebilir ki bu durum; *elma*, *armut*, *kiraz* sözcüklerinin silinmesi sonucu oluşur. Bunun yanında öyküleyici metinlerde yer alan kurucu unsurların da genellenmesi gerekmektedir. Bu durumların tamamı aşağıdaki tabloda örneklendirilmiştir:

Tablo 1. Özetleme Örneği

<i>Kaynak Metin</i>	<i>Silme</i>	<i>Genelleme</i>	<i>Yeniden Kurma</i>
Ali, güneşini uyuduğunun farkında olmadan uyandı. Etrafına bakındı. Kimseyi göremedi. Ailesi onu bırakıp tatile gitmiş olamazdı. Mutfağa koştu. Annesini orada gördüğü için şükretti. Salonda babasını son hazırlıkları yaparken gördü. Kardeşlerini aradı, bulamadı. Onların çoktan arabaya bindiğini hemen fark etti bile. Hemen üzerini giyindi. Çantasını gecedan hazırlamıştı. O da bindi arabaya. Zavallı çocuk, köye gidene kadar Antalya tatiline gittiğini sanıyordu.	Ali, güneşini uyuduğunun farkında olmadan uyandı. Etrafına bakındı. Kimseyi göremedi. Ailesi onu bırakıp tatile gitmiş olamazdı. Mutfağa koştu. Annesini orada gördüğü için şükretti. Salonda babasını son hazırlıkları yaparken gördü. Kardeşlerini aradı, bulamadı. Onların çoktan arabaya bindiğini hemen fark etti bile. Hemen üzerini giyindi. Çantasını gecedan hazırlamıştı. O da bindi arabaya. Zavallı çocuk, köye gidene kadar Antalya tatiline gittiğini sanıyordu.	Ali uyandı. Kimseyi göremedi. Evin içinde ailesini gördü. Hazırlandı. Köye gidene kadar Antalya tatiline gittiğini sanıyordu.	Ali uyanınca çevresinde kimseyi göremediğinden evin içinde gezindi. Ailesini gördü, hemen hazırlandı ve çıktılar. Ailesiyle Antalya tatiline gittiğini zannederken köye gitti.

Tablo 1’de bir anlatı metni üzerinden örnek özetleme gerçekleştirilmiştir. Bu özetleme örneğinde metin içi silmeler ve bu silmelerin devamında oluşturulan genellemelerin sonunda metin yeniden kurulmuştur. Metnin yeniden kurulmasında özetleme gerçekleştiren bireyin silme ve genellemeler etrafında, metnin konusundan, ana ve yardımcı fikirlerinden kopmadan kendi sözcükleri ile kaynak metnin sınırlarından çıkmadan özgün olmayan biçimde aktarması esastır. Aşağıdaki tabloda silme ve genellemelerin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik bazı örnekler ayrıntılı olarak aktarılmıştır:

Tablo 2. Silme ve Genelleme Örnekleri

<i>Cümle</i>	<i>Silme</i>	<i>Ortak Üst Kategori</i>	<i>Genelleme</i>
Mutfağa koştı. Salonda babasını son hazırlıkları yaparken gördü.	Mutfak Salon	Ev	Evin İçi
Annesini orada gördüğü için şükretti. Salonda babasını son hazırlıkları yaparken gördü. Kardeşlerini aradı, bulamadı.	Anne Baba Kardeş	Aile	Ailesi
Mutfağa koştı . (Salona gitti) Salonda babasını son hazırlıkları yaparken gördü.	Koştı (Salona Gitti)	Gezinmek	Gezindi
Ali , güneşarı uyuduğunun farkında olmadan uyandı. O da bindi arabaya. Zavallı çocuk , köye gidene kadar Antalya tatiline gittiğini sanıyordu.	Ali O Zavallı Çocuk	Ali (Merkezî kişi)	Ali

Tablo 2’de görüldüğü üzere bazı sözcükler silinmiş ve ardından ortak üst kategorileri ile genellenmiştir. Dolayısıyla bir silme işlemi tamamen yok etme olmayabilir. Ayrıca metinde yer alan mekânlardan *mutfak* ve *salon* sözcükleri *evin içi*; *anne*, *baba* ve *kardeşlerden* oluşan yardımcı kişiler için *aile*; *mutfağa koşması* ve *babasını salona gidip* orada bulmasını karşılayan olaylar için de *gezinme* üst kategorilerinde genellemeler yapılmıştır. *Gezinme* üst kategorisinde gerçekleştirilen genelleme işlemi için üzerinde durulması gereken durum, metinde Ali’nin salona gittiğinin belirtilmemesidir. Burada yazar tarafından anlatım eksilteli olarak gerçekleştirilmiştir ancak Ali’nin, babasını salonda görmesi için salona gitmesi gerekmektedir. *Gezinme* üst kategorisinde yapılan genelleme için metinde yer almayan bu bilgi, bireylerin zihinlerinde geçmiş yaşam tecrübeleri ile tamamlanmış ve anlamlandırma sağlanmıştır (Richards, 1983; Schunk, 2014). Bu nedenle eksilteli anlatım da olsa genellenmiştir. Bunun dışında metindeki merkezî kişi olan Ali için zamir ve sıfat tamlamaları ile gönderimler yapılmıştır. Bu gönderimler de silinerek *Ali* üst kategorisinde genelleme yapılmıştır.

Bireylerde özetlemenin öğretimi, herhangi bir bilginin özüne ulaşmada onların en büyük yardımcılardan biri olacağı için özetleme öğretimine özen ve önem gösterilmelidir (Brown, Day ve Jones, 1983). Dolayısıyla Türkçe öğretiminin hemen her alanında özetlemeye oldukça büyük önem verilmelidir. Çünkü bireyler dinleme/okuma yaptıkları dile ait metinlerde kod çözmenin ötesinde geçmiş bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirip anlamlandırma sağlamalıdır. Dolayısıyla

anlamlandırmanın göstergesi olarak özetleme yapabilen bireylerde, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim Türk kültürüne ve diline uzak, Türkçeyi yeni öğrenen/öğrenmiş bireyleri, -dili kullanım düzeyleri arttıkça- Türkçe üst düzey kavramayı gerektiren konularda destekleyici etkinlikler, onların Türkçe anlama becerilerini daha da kolaylaştıracaktır. Türkçe öğrenen bireyler, kendi ana dillerinde hazırlanmış metinler etrafında çok başarılı özetlemeler yapabilirken, buna karşın aynı metinler üzerinde oldukça başarısız özetlemeler de ortaya koyabilirler. Dolayısıyla öğrencilerin, kendi ana dillerine yönelik eğitim geçmişlerinin tam anlamıyla bilinmiyor olmasından kaynaklı olarak özetleme etkinlikleri kapsamında silme, genelleme ve yeniden kurmayı destekleyici yönlendirmelerin ders kitaplarında yer alması, bu üst düzey kavrama işleminin gelişimini destekleyecektir. Bununla birlikte Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda *özetleme*, anlama ve anlatma becerileri kapsamında kazanımlar arasında yer almıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Buradan hareketle ders materyali olarak kullanılan ders kitaplarında özetlemenin alt işlem basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurmaya (Kintsch ve van Dijk, 1978) yönelik etkinlik ve yönergelerin bulunması Türkçe öğretiminin sorunsuz bir şekilde ilerlemesini sağlayacak etkenlerden birisi olabilir. Gerek yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü gerekse Türkiye'de yer alan üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren TÖMER vb. kurumlarda Türkçe öğretmek için kullanılan ders materyallerinde özetlemenin alt basamaklarına yönelik etkinliklere önem verilmelidir. Her ne kadar bireyler; metnin amacı, kuruluş biçimi, temel özellikleri vb. önemli noktaları daha iyi kavradığı için (Brown ve Smiley, 1977) yaşları ilerledikçe daha iyi özetlemeler yapabiliyor olsalar da (Anderson, Hıdı ve Babadoğan, 1991; Brown vd., 1983) her yaşta bireylerde başarısız özetlemelere rastlanabilmektedir (Anderson vd., 1991; Brown ve Day, 1983; Doğan ve Özçakmak, 2014; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Yazıcı-Okuyan ve Gedikoğlu, 2011). Bu nedenle -yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeye yönelik bilgi ve durumları da ele alınacak olursa- yaşlarına bakılmaksızın bireylere, özetlemeyi beceri olarak kazandırabilecek hazırlayıcı etkinlikler ve aydınlatıcı yönergeler ders kitaplarında yer almalıdır.

Bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretmek için ders materyali olarak kullanılan kitaplarda özetleme etkinliklerinin durumunu belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 adlı ders kitabında özetleme etkinlikleri kapsamında silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamaklarına yönelik etkinlik veya yönerge yer almakta mıdır?
2. Hitit 3 Ders Kitabı adlı kitapta özetleme etkinlikleri kapsamında silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamaklarına yönelik etkinlik veya yönerge yer almakta mıdır?

3. Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ve Hitit 3 adlı ders kitaplarında özetleme etkinliklerinin ele alınış biçimi nedir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği ve olayların gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konulduğu araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 45). Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnelere Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Hitit 3 ders kitabı oluşturmaktadır.

Tablo 3. İnceleme Nesnelere

<i>Kitap</i>	<i>Basım Yılı</i>	<i>Yayınevi</i>
Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1	2013	Gazi Üniversitesi
Hitit 3 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	2018	Ankara Üniversitesi

Söz konusu kitapların inceleme nesnesi olarak seçilmesinde Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin öğrenci sayıları ve bu kurumların kuruluş tarihlerine dayanan tecrübelerinden hareketle oluşturulmuş özgün birer yayın olmaları etkili olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi ile kitaplardan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi, araştırma kapsamında elde edilen verilerin, araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). İnceleme nesnesi olarak belirlenen kitaplardaki özetleme etkinlikleri araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından oluşturulan özetlemenin alt basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamaklarına yönelik hazırlanmış etkinliklerin varlığı incelenmiştir. Bu kapsamda her özetleme etkinliği ve bu özetleme etkinliğini kapsayan alt etkinlikler incelenmiştir. Bunun yanında söz konusu özetleme etkinlik yönergelerinin silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamaklarına uygunluğu incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda özetleme etkinlik ve yönergelerinin silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamakları açısından durumları tespit edilerek verilerin analizi tamamlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında, Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabında yer alan etkinliklerde özetlemenin alt basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik elde edilen bulgular tablo hâlinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 Ders Kitabına Ait Bulgular

<i>Sıra</i>	<i>Beceri Alanı</i>	<i>Metin</i>	<i>Yönerge</i>	<i>Sayfa</i>
1	Okuma	Hıdırellez Şenliği	Hıdırellez Şenliği'ni aşağıdaki soruları cevaplayarak sözlü şekilde özetleyiniz.	16
2	Okuma	Venedik Karnavalı	Venedik Karnavalının tarihçesi, karnaval etkinlikleri, karnaval maskeleri, maskelerin özellikleri ve ortaya çıkış hikâyesini içeren bir özet yazınız.	18
3	Okuma	Kılıç-Kalkan Oyunu	Metinde kılıç-kalkan oyunuyla ilgili neler anlatılmaktadır? Konuşma metnini özetleyiniz.	24
4	Okuma	Mevlevilikte Sema	Yukarıdaki metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz ve yorumlarınızı içeren bir değerlendirme yazısı yazınız.	25
5	Okuma	Nüfus Yaşlanması	Aşağıdaki metni beş-on cümle hâlinde özetleyiniz. Kendi ifadelerinizi kullanmaya ve kendinize ait cümleler oluşturmaya özen gösteriniz.	49
6	Okuma	Beyaz Gemi	Siz de okuduğunuz bir romanı özetleyiniz.	85

Tablo 4'e göre Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabında 6 özetleme etkinliği yer almaktadır. Etkinliklerden ilki Hıdırellez Şenliği adlı konuşma etkinliği çerçevesinde yer alan okuma metnine yönelik hazırlanmıştır (Tabloların tamamında anlama beceri alanı belirtilmiştir.). Metin sonrasında yer alan ilk etkinlikte bireylerden basit hatırlama sorularını cevaplandırdıktan sonra metni sözlü olarak özetlemeleri istenmiştir.

Kitapta yer alan ikinci özetleme etkinliği Venedik Karnavalı isimli metne yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinlik yönergesine göre metinde anlatılan bazı karnaval özellikleri verilerek öğrencilerden özetlemeleri istenmiştir.

Üçüncü özetleme etkinliği Kılıç-Kalkan Oyunu adlı metin çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu etkinlik yönergesinde kılıç-kalkan oyununun metinde anlatılan genel özelliklerinin özetlenmesi istenmiştir.

Özetleme etkinliklerinden dördüncüsü Mevlevilikte Sema metnine yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlik kapsamında metnin öğrencilerin kendi cümleleriyle özetlenmesi istenmiştir. Ardından öğrencilerden, kendi yorumlarını içeren bir değerlendirme yazısı yazılması istenmiştir.

Kitaptaki beşinci özetleme etkinliği, Nüfus Yaşlanması adlı metin çerçevesinde 5-10 cümle sınırı ile oluşturulması istenen bir etkinliktir. Etkinlik kapsamında öğrencilerden özet metinde kendi cümlelerini kullanmaları istenmiştir.

Kitaptaki son özetleme etkinliğinde bireylerin daha önce okumuş olduğu bir metni özetlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda kitapta yer alan herhangi bir metne yönelik hazırlanmayan bu etkinlik kapsamında öğrencilerin daha önce okumuş olduğu bir romanı hatırlayıp özetlemeleri gerekmektedir.

Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabında hazırlanmış olan 6 özetleme etkinliğinde silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Kitapta yer alan bir etkinlikte sözlü şekilde özetlemeye yer verilmişken iki etkinlikte öğrencilerden kendi cümleleri ile özetlemeleri istenmiştir. Bunun yanında özetleme etkinlik yönergelerinde özetlemenin alt basamaklarına yönelik herhangi bir gönderim de bulunmamaktadır. Dolayısıyla özetleme etkinliklerinin tamamında öğrencilerden doğrudan performans istenmiştir.

Araştırma kapsamında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3 ders kitabında yer alan etkinliklerde özetlemenin alt basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik elde edilen bulgular tablo hâlinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 3

<i>Sıra</i>	<i>Beceri Alanı</i>	<i>Metin</i>	<i>Yönerge</i>	<i>Sayfa</i>
1	Dinleme	Kimono	Not alalım, özetleyelim, işaretleyelim.	50
2	Okuma/Dinleme	İskoçya Denince Akla...	Araştıralım, özetleyelim.	53
3	Okuma	En Miskin, En Komik Kedi	Okuyalım, işaretleyelim, özeti düzelteyim.	89
4	Okuma	Müziğin Matematiği	Okuyalım, işaretleyelim, özetleyelim.	91
5	Dinleme	GO Oyunu	Tamamlayalım, özetleyelim.	133

Tablo 5'e göre Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3 ders kitabında 5 özetleme etkinliği yer almaktadır. Bu özetleme etkinliklerinden ilki Kimono adlı dinleme metnine yönelik hazırlanmıştır. Etkinlik yönergelerinde not alma ve özetlemeye işaret edilmektedir.

Kitaptaki ikinci özetleme etkinliği İskoçya Denince Akla... adlı metinden hareketle oluşturulmuştur. Bu etkinlik kapsamında bireylerden kitapta yer alan 6 soru üzerinde araştırma yapmaları ve bu araştırmaların sonuçlarının tek bir metin hâlinde özetlenmesi istenmektedir.

Üçüncü özetleme etkinliği En Miskin, En Komik Kedi adlı okuma metni çerçevesinde hazırlanmıştır. Etkinlik kapsamında metni birkaç cümle ile anlatan özet bir metin verilmiştir ve öğrencilerden daha önce kaynak metni okumaları ve özet metinde yer alan hataları düzeltmeleri istenmiştir.

Kitapta yer alan dördüncü özetleme etkinliği Müziğin Matematiği metninden hareketle oluşturulmuştur. Etkinlik kapsamında öğrencilerin okuma sırasında işaretlemelerden yararlanmasını ardından da metni özetlemesi istenmektedir.

Son özetleme etkinliği GO Oyunu adlı dinleme metni çerçevesinde hazırlanmıştır. Etkinlikte, metnin eksik kalan yerinin tamamlanması ve ardından kaynak metnin özet metin hâline dönüştürülmesi istenmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3 ders kitabında yer alan 5 özetleme etkinliğinde silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerine yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Kitapta yer alan etkinliklerin birinde not alma stratejisi ve özetlemenin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bir etkinlikte ise önemli yerleri işaretleme ile özetlemenin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında özetleme etkinlik yönergelerinde özetlemenin alt basamaklarına yönelik herhangi bir gönderim de bulunmamaktadır. Dolayısıyla özetleme etkinliklerinin tamamında öğrencilerden doğrudan performans istenmiştir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ve Yeni Hitit yabancılar İçin Türkçe 3 ders kitaplarında yer alan özetleme etkinliklerinde özetlemenin alt basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurmaya yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özetleme ile ilgili araştırma sayısı oldukça azdır. Buna karşın ana dili olarak Türkçe derslerine ve ders kitaplarına ilişkin araştırma sayısı daha fazladır. Ülkemizde ana dili olarak Türkçe dersleri kapsamında ortaya konan özetleme öğretimi performansı ile yabancı dil olarak Türkçe derslerine yönelik hazırlanan materyallere yönelik durum pek farklı değildir. Ülper ve Karagül (2011) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe derslerine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamakları göz önünde bulundurulmamıştır. Aynı şekilde Karadağ'ın (2019) araştırma sonucu benzerlik göstermiş, Türkçe ders kitaplarının özetleme etkinliklerinde öğrencilerden doğrudan performans istediği belirtilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlara benzer olarak Dilidüzgün ve Genç (2019) Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinliklerinin öğrencileri bilişsel olarak süreçlere hazırlamadığını ve özetlemenin alt basamaklarına değinilmediğini belirtmiştir. Kaya (2021) tarafından yürütülen çalışmada ana dili eğitimi için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında konu, ana fikir ve özetleme etkinlikleri incelenmiş ve etkinliklerin, öğrencileri bu süreçlere bilişsel olarak hazırlamadığı ve onlardan doğrudan performans istediği tespit edilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden bu becerilerle ilgili görüşler alınmış; öğretmenlerin bu becerilere yönelik bilgilerinin oldukça eksik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan hareketle eğitim fakültelerinden öğretmen olarak yetiştirilen Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bu olumsuz durumu ile yabancılar Türkçe öğrenenlerin durumu arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Çünkü yabancılar Türkçe öğrenen öğretmenler için belirli bir bölümden mezuniyet şartı bulunmamaktadır. Bu öğretim elemanları Türkçe eğitimi bölümlerinden veya Türk

dili ve edebiyatı, halk edebiyatı, halkbilimi, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları, İngiliz dili ve edebiyatı, Alman dili ve edebiyatı, Fransız dili ve edebiyatı, Arap dili ve edebiyatı vb. bölümlerden seçilebilmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültesi mezunu bir öğretmenin eksik olduğu özetleme gibi eğitim-öğretim konularında dil ve edebiyat bölümü mezunu olan bireylerin bilgi düzeylerinin eğitim fakültesi mezunlarına göre daha eksik olabileceği yorumu da yapılabilir. Tüm bu nedenlerle yabancılara Türkçe öğretecek olan öğretim elemanlarının hem özetleme hem de özetleme gibi yoğun bilişsel işlemlerle birlikte yapılandırılan becerileri, öğrencide kazanım olarak sağlama konusunda üstün çaba göstermesi gerekmektedir.

Yabancı dilde yazma becerisine yönelik yapılan araştırmalardan biri olan Deneme ve Demirel (2012) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre özetlemenin bir teknik olarak öğretilmesi, öğrencilerin yazma becerisinde anlamlı farklara yol açmış ve öğrencilerin başarılarında olumlu yönde etki sağlamıştır. Söz konusu çalışma İngilizce öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretimi ile ilgili sonuçlara uzak gibi görülebilir ancak dil ne olursa olsun bir yabancı dilde yazma çalışması olarak yürütülen bu araştırmanın -yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin de yabancı dilde yazdığı düşünülecek olursa- dikkate alınması oldukça önemlidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre özetlemenin öğretimi bireylerin yabancı dille yazmalarına olumlu yönde etki etmiştir. Dolayısıyla özetleme öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerileri için oldukça önemlidir. Deneme (2009) tarafından yürütülen başka bir çalışmada yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin özet yazma strateji kullanımında zayıf oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle söz konusu öğrencilerin ana dili derslerinde aldıkları özetleme öğretiminin niteliğinin düşük olduğu ve dolayısıyla bu beceriyi hedef dile aktaramıyor oldukları varsayılabilir. Aynı zamanda hedef dile yönelik özetleme etkinliklerinde silme, genelleme ve yeniden kurma alt işlem basamakları ile karşılaşmamaları da bir etken olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilerin hedef dilde kullanılan metni anlayamıyor olması da başka bir etken olarak değerlendirilebilir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ana dillerinde özetleme başarılarının bilinmemesi, Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde özetlemenin alt basamaklarının yer almasını zorunlu hâle getirmektedir.

Özetleme, okuyucuların metinde yer alan bilgilerin önem derecesini belirlemesini gerektiren bireşimsel bir stratejidir (Hayes, 1989). Bu hangi dilde yazılmış metin olursa olsun değişmeyecek bir olgudur. Hatta yabancı dilde oluşturulmuş bir metni özetlemek için öğrencilere daha fazla yardımcı olmak gerekir. Kamhi-Stein (1993), yabancı dil öğrenen öğrencilerin, yalnızca hedef dilde özet metin oluşturmalarını değil, kaynak metinde yer alan bilgileri de seçebilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle özetlemenin strateji olarak öğretiminin yabancı dil öğrenen bireylerin okuma gelişimlerine faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Yani ikinci bir dil öğreniminde öğrencilerin hem metnin içeriğine hem de metnin yapısına ulaşmada özetleme stratejisinin etkili olduğu açıklanmıştır. Bu nedenle

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde metin anlamlandırma sırasında özetleme stratejilerinden faydalanmak öğrenciler açısından oldukça yararlı olacaktır. Bunun yanında Cummins'e (1976) göre öğrencilerin birinci dilde özetleme stratejisi bakımından başarıları hedef dile aktarılabilir. Ancak bunun için en önemli nokta hedef dildeki metni anlayabilmektir. Kısacası bireyler ana dilinde iyi özetleme yapabiliyorsa ve Türkçeyi anlamlandırabilecek düzeyde biliyorsa iyi özetlemeler yapabilirler. Fakat özetleme eksikliklerine her yaşta bireylerde rastlanabileceği (Anderson vd., 1991) ve öğrencinin ülkesinde iyi bir özetleme öğretimi almamış olabileceği göz önünde bulundurularak ders kitaplarında silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamaklarına yönelik etkinlik ve yönergelerin yer alması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabında 6 özetleme etkinliği bulunmaktadır. İlk özetleme etkinliğinde öğrencilerden basit çıkarım sorularına cevap vermeleri ve daha sonra metni sözlü olarak özetlemeleri istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin sorulara cevap verme-verememe durumlarına göre metne tekrar dönme-dönmemelerine karar vermelerine yardımcı olabilecek bir yapıya sahiptir. Devamında metni sözlü olarak özetlemelerini istemek özetlemenin sözlü olarak da yapılabileceğini vurgulama açısından olumlu olarak karşılanabilirken ilk etkinlikte sözlü özetleme tercihi tartışılabilir. Çünkü özetleme silme, genelleme ve yeniden kurma (Kintsch ve van Dijk, 1978) gibi bilişsel işlemler gerektiren bir etkinliktir. Etkinlik içerisinde bu alt basamaklara yönelik herhangi bir etkinlik yer almaması yazılı olarak özetlemeyi güçleştirirken sözlü olarak özetlemeyi daha da güçleştirebilecektir. Kitaptaki ikinci özetleme etkinliğinde metinde anlatılanlarla ilgili bir çerçeve belirlenmiş ve bu çerçeve etrafında özetleme yapılması istenmiştir. Üçüncü özetleme etkinliği de diğer etkinlikler gibi öğrencilerden doğrudan performans bekleyen biçimde oluşturulmuştur. Dördüncü ve beşinci özetleme etkinliğinde yeniden kurma alt basamağının önemli bileşenlerinden olan öğrencilerin kendi cümleleriyle özetlemeleri, yönergede belirtilmiştir. Bu durum yeniden kurma alt basamağı açısından oldukça önemli olmakla birlikte silme ve genellemeler gerçekleştirilmediği sürece önem derecesini kaybeden bir yapıya sahiptir. Kitapta yer alan son özetleme etkinliğinde ise öğrencilerden daha önce okudukları bir romanı hatırlamaları ve özetlemeleri istenmektedir.

Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabında yer alan özetleme etkinlikleri incelendiğinde kitapta; silme, genelleme ve yeniden kurma alt basamaklarına yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Buna göre kitabın öğrencilerden doğrudan performans beklediği açıktır. Öğrenciler, her ne kadar ana dillerindeki özetleme stratejilerini yabancı dillerine transfer edebiliyor (Cummins, 1976) olsalar da ana dilinde özetleme konusunda geride olan bir öğrencinin bu tür etkinlikleri yaparken tam bir başarı göstermesi beklenemez.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3 ders kitabında özetleme etkinlikleri kapsamında toplamda 5 özetleme etkinliği bulunmaktadır. Birinci özetleme etkinliği not alma stratejisi ile özetleme stratejisini birleştirici bir yapıda oluşturulmuştur. Etkinlik, not alma stratejisi ile özetleme birleşiminden kaynaklı olarak olumlu nitelendirilebilir ancak özetlemenin alt işlem basamaklarına yönelik herhangi bir yönergeye sahip olmaması açısından olumsuz bir durum sergilemektedir. İkinci özetleme etkinliği, araştırma ve araştırmanın sonuçlarının özetlenmesini istemektedir. Bu etkinlikte de özetlemenin alt basamaklarına yönelik herhangi bir yönerge yer almamaktadır. Kitaptaki üçüncü özetleme etkinliğinde ise öğrencilerden bir özet yazması değil, kitapta yer alan hazır özet metni düzeltmeleri istenmiştir. Bunun için bireylerin silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini gerçekleştirmeleri gerekir ancak söz konusu metin kapsamında bu yönde herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Kitaptaki dördüncü özetleme etkinliği okuma-işaretleme stratejisi ile özetleme stratejisini birleştirici bir nitelikte hazırlanmıştır. Etkinlik, bu açıdan olumlu olarak karşılanabilirken özetlemenin alt basamaklarına yönelik herhangi bir yönergeye yer vermemiş olması bakımından olumsuz olarak nitelendirilebilir. Beşinci özetleme etkinliği metnin tamamlanmasını ve ardından özetlenmesini istemektedir. Söz konusu etkinlik kapsamında özetlemenin alt basamaklarına yönelik herhangi bir yönerge yer almamaktadır.

Kitapta yer alan 5 özetleme etkinliğinde özetlemenin alt basamakları olan silme, genelleme ve yeniden kurma ile ilgili herhangi bir yönergeye rastlanılmamıştır. Bunun yanında, kitapta, özetleme etkinliklerinden önce veya etkinlik kapsamında bu alt basamaklara yönelik herhangi bir etkinlik de yer almamaktadır. Dolayısıyla bu etkinlikler, bireyleri özel olarak özetleme süreçlerine hazırlamadan doğrudan performans istenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde her iki kitabın da öğrencileri süreçlere hazırlamadan onlardan, doğrudan performans isteyen bir yapıda olduğu görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla kullanılacak olan materyallerin en önemlilerinden biri olan ders kitaplarında, özetleme stratejisi açısından bulunması gereken özellikler aşağıda öneri olarak sunulmuştur:

1. Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders materyallerinde, özetleme etkinlikleri bireylerin anlama becerileri geliştikçe artış sağlayarak cümle düzeyinden daha uzun paragraf ve metinlere doğru ilerlemelidir.
2. Kitaplarda yer alan özetleme etkinliklerinde özetlemenin alt basamaklarından biri olan silme ile ilgili öğrencilerde beceri geliştirici etkinlikler yer almalı ve öğrencilere, özetlemede silme işleminin cümleyi/kelimeyi tamamen yok etme olmadığı açık bir şekilde öğretilmelidir.
3. Kitaplarda yer alan özetleme etkinliklerinde genelleme ile ilgili beceriler kazandırılmalı ve sınıflama, sıralama gibi genellemeyi geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.

4. Kitaplarda yer alan anlatı metinlerinde metnin kurucu unsurlarının bir üst kategoriye aktararak genellenmesi gerektiği açık bir şekilde öğretilmelidir.
5. Özetleme etkinlikleri kapsamında silme ve ardından genellemeler sonucu kısaltılan kaynak metnin özet metne dönüştürülmesi için yeniden kurma alt basamağına yönelik etkinliklerde buna göre yönergeler yer almalı ve öğrencilerden doğrudan performans isteyen etkinliklere yer verilmemelidir.

Kaynaklar

- Anderson, V., Hıdı, S. & Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 587-594.
- Brown A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14. doi: [10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4)
- Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Society for Research in Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A. L. & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Cordero-Ponce, W. L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Literacy Research and Instruction*, 9(4), 329-350.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language Linguistics Studies*, 5(2), 85-91.
- Deneme, S. & Demirel, Ö. (2012). Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi. *Dil Dergisi*, 157, 49-64.
- Dilidüzgün, Ş. & Genç, Ş. (2019). Türkçe dersi okuma kazanımlarının metin yapı ölçütlerini karşılama yeterliği: 8. sınıf örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 562-571.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Görgeç, İ. (1999). Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 62, 22-28.
- Hayes, D. (1989). Helping students GRASP the knack of writing summaries. *Journal of Reading*, 33(2), 96-101.
- Kamhi-Stein, L. (1993). Summarization, notetaking, and mapping techniques: Lessons for L2 reading instruction. *ERIC Document Reproduction Service (ED 360816)*.

- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kurt, M. & Temur, N. (Ed.). (2013). *Gazi yabancılar için Türkçe C1*. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurudayıoğlu M. & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Researchbased strategies for increasing student achievement*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design and procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240. doi: [10.2307/3586651](https://doi.org/10.2307/3586651)
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış*. (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, E. A. & Vaughn, S. (2020). Using paraphrasing and text structure instruction to support main idea generation. *Teaching Exceptional Children*, 53(4), 300-308. doi: [10.1177/0040059920958738](https://doi.org/10.1177/0040059920958738)
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2018). *Yeni hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ülper, H. & Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin & F. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (s. 145-155). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Yazıcı-Okuyan, H. & Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Görgeç (1999) states that summarizing increases students' understanding and helps them to realize what they understand. In other words, summarizing is one of the reading strategies that most supports effective working and understanding (Cordero-Ponce, 2000). Based on the two definitions above, different interpretations can be made for summarizing. Görgeç's (1999) definition includes "recognizing what s/he understands" and additionally "to explain what s/he understands with the help of her/his own words", which are processes that can be applied after interpretation. On the other hand, Cordero-Ponce (1999) uses the expression "supporting understanding" in its definition, which is a situation that can occur during interpretation. In short, while summarizing can be defined as a strategy that facilitates understanding during interpretation; it can turn into a narrative skill used as an indicator of understanding after listening/reading.

Whether individuals use summarization as a strategy or as a skill, they should perform some sub-processing steps and produce a good summary text. These sub-steps are defined by Kintsch and van Dijk (1978) as deletion, generalization, and reconstruction. Brown and Day (1983), "deletion" by deleting unnecessary, unimportant, and redundant information while performing these operations; "generalizing" the location of elements and actions in the text by using a superscript; he stated that the subject sentence of the text -if not, creation- and "reconstruction" operations should be carried out.

According to Kaya (2021), there are some situations that need to be mentioned in addition to this approach today. For example, the common search for unnecessary, unimportant, and redundant information about the deletion process should not be carried out on the source text. Unnecessary, unimportant, and redundant should not be included in the weave structure of the text. If there is a text in which these situations exist, the text in question is flawed. Therefore, the necessary situation for deletion is to evaluate them in terms of "summary text" and take action. In other words, the concepts of unnecessary, unimportant, and redundant should be handled according to the summary text. In fact, not using unnecessary and unimportant concepts among these concepts; it would be more correct to consider it only as "deletion of redundancies in terms of summary text". However, not every deletion is a complete deletion. In other words, some concepts, propositions, and even paragraphs can be generalized by transferring them to a higher category. Therefore, deletion cannot be considered as a complete eradication operation here. On the other hand, there are deletion operations in every generalization operation. In other words, in a generalization process, the words apple, pear, and cherry can be generalized as fruit, which is; it is formed as a result of the deletion of the words apple, pear, and cherry. In addition, it is necessary to generalize the founding elements in the narrative texts.

The aim of this study is to determine the status of summarization activities in the books used as course material for teaching Turkish to foreigners. Within the scope of this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Are there activities or instructions for the sub-steps of deletion, generalization, and reconstruction within the scope of summarizing activities in the textbook named Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1?
2. Is there any activity or instruction for the sub-steps of deletion, generalization, and reconstruction within the scope of summarizing activities in the book called Hitit 3 Textbook?
3. What is the way in which summarizing activities are handled in the Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 and Hitit 3 textbooks?

This research was carried out within the framework of qualitative research methods. Qualitative researches are those in which data collection methods such as observation, interview, and document analysis are preferred, and events are presented with a realistic approach (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 45). The data of the research were obtained by document analysis method. The document analysis method includes the analysis of written materials containing information about the cases aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 189). In the research, Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 textbook prepared by Gazi University TÖMER and used as course material and Hitit 3 textbook prepared by Ankara University TÖMER and used as course material were examined within the scope of document analysis.

There are no activities for deletion, generalization, and reconstruction in the six summarizing activities prepared in the Gazi Yabancılar İçin Türkçe C1 textbook. In one activity in the book, verbal summarization was included, while in two activities, students were asked to summarize with their own sentences. In addition, there are no references to the sub-steps of summarizing in the summary activity guidelines. Therefore, direct performance was requested from the students in all of the summarizing activities.

There are no activities for deletion, generalization, and reconstruction in the five summarizing activities included in the Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3 textbooks. It is seen that note-taking strategy and summarizing are used together in one of the activities in the book. In one activity, it is seen that marking important places and summarizing are used together. In addition, there are no references to the sub-steps of summarizing in the summary activity guidelines. Therefore, direct performance was requested from the students in all of the summarizing activities.

It is clear that both books are in a situation that requires direct performance without preparing students for the processes. In the materials to be used for the purpose of teaching Turkish to

foreigners, the features that should be present in terms of summarization are presented below as suggestions:

1. In the course materials prepared to teach Turkish to foreigners, summarizing activities should increase as individuals' comprehension skills improve.
2. In the summarization activities in the books, deletion, which is one of the sub-steps of summarizing, should be included in the skill-enhancing activities for the students, and it should be clearly taught that deletion is not always a complete suppression process.
3. Skills related to generalization should be gained in the summarization activities in the books, and activities that improve generalization, such as classification and sequencing, should be included.
4. In the narrative texts in the books, it should be clearly stated that the constituent elements of the text should be generalized by transferring them to a higher category.
5. In order to convert the source text, which is shortened as a result of deletion and then generalizations, into summary text within the scope of summarizing activities, instructions should be included in the activities for the reconstruction sub-step, and activities that require direct performance from students should not be included.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya, birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50 olmak üzere yazarlar tarafından müşterek katkı sağlanmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Cemil Sena Ongun'un Umûmi Usul-i Tedris Adlı Eserinde Ele Aldığı Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi

Investigation of Teaching Methods Handled by Cemil Sena Ongun in His Work Named Umûmî Usul-i Tedris

Veysel Elkatmış, Faruk Kayman

Yazar Bilgileri

Veysel Elkatmış 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
veysel.elkatmis@gmail.com

Faruk Kayman 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
farukkayman@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, Cemil Sena Ongun'un Umûmî Usul-i Tedris adlı eserinde yer alan öğretim yöntemi ve tekniklerinin incelenmesi ve bugün kullanılmakta olan yöntem ve tekniklerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, eserin orijinal nüshası Konya Yazma Eserler Kütüphanesinden elektronik ortamda talep edilmiş ve e-kitap olarak temin edilmiştir. Eser Arap asıllı Türk alfabesinden Latin alfabesine aktarıldıktan sonra eserde hangi öğretim yöntemlerine yer verildiğine bakılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma materyalini İstanbul Orhaniye Matbaası tarafından 1928 yılında basılan Cemil Sena Ongun'un Umûmî Usul-i Tedris adlı eseri oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve bu veriler ışığında oluşturulan başlıklar altında açıklanmıştır. Çalışma sonunda sekiz bölümden oluşan Umûmî Usul-i Tedris adlı eserin özellikle "usuller" bölümünde çok sayıda öğretim yöntemine yer verildiği görülmüş ve bu yöntem ve tekniklerin günümüzde kullanılan yöntem ve tekniklerle benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Cemil Sena Ongun
Umûmî Usul-i Tedris
Öğretim Yöntemleri
Öğretim Teknikleri

Keywords
Cemil Sena Ongun
Umûmî Usul-i Tedris
Teaching Methods
Teaching Techniques

Makale Geçmişi
Geliş: 18.05.2021
Düzeltilme: 18.10.2021
Kabul: 10.11.2021

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the teaching methods and techniques in Cemil Sena Ongun's work called Umûmî Usul-i Tedris and to compare them with the methods and techniques used today. For this purpose, the original copy of the work was requested electronically from the Konya Manuscripts Library and provided as an e-book. After the work was transferred from the Arabic-origin Turkish alphabet to the Latin alphabet, it was examined which teaching methods were included in the work. In the study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The study material of the research is Cemil Sena Ongun's work called Umûmî Usul-i Tedris, which was published by İstanbul Orhaniye Printing House in 1928. The data obtained in the study were analyzed by content analysis method and explained under the headings created in the light of these data. At the end of the study, it was seen that there are many teaching methods, especially in the "methods" section of the work called Umûmî Usul-i Tedris, which consists of eight chapters, and it has been determined that these methods and techniques are similar to the methods and techniques used today.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Elkatmış, V. & Kayman, F. (2021). Cemil Sena Ongun'un Umûmî Usul-i Tedris adlı eserinde ele aldığı öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1160-1177. <https://doi.org/10.37217/tebd.939109>

Giriş

Cumhuriyet'in kurulması aşamasında eğitim öğretim konusu çeşitli boyutlarıyla ele alınmış ve dönemin aydınları tarafından akılcı ve gerçekçi bir bakış açısıyla irdelenmiştir. 1921 yılında Maarif Kongresi'nin düzenlenmesinin ardından, 1923 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı olan İsmail Sefa Bey tarafından bir genelge yayımlanmış ve ülkedeki bütün eğitim kurumlarına gönderilmiştir. Yine bu dönemde öğretmenlik mesleğine de önem verildiği görülmüş, bunun bir sonucu olarak 1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanun çıkarılarak kanunda "Maarif hizmetinde asıl olan muallimliklerdir." şeklinde bir maddeye yer verilmiştir (Demirel, 2009). Diğer yandan öğretmen yetiştirmek amacıyla Anadolu 15 darulmuallimin mıntikasına ayrılarak, buralarda yeni okullar açılmış ve vasıflı öğretmen yetiştirmek adına öğrenci ve öğretmen sayılarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Devlet politikası olarak öğretmen yetiştirme çabalarının yanında dönemin aydınları tarafından özellikle alfabe ve ilk okumaya yönelik çalışmalar yapılmış, eğitim ve öğretimi konu alan çeşitli eserler yayımlanmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde uzun yıllar öğretmenlik yapan Cemal Sena Ongun, döneminin eğitim anlayışına eserleriyle katkı sunan önemli bir eğitimci ve yazardır. Ongun, dönemin aydınları tarafından yazılan eserler arasında genç öğretmenlere rehber olabilecek toplu bir usul-i tedris kitabının olmaması nedeniyle Umûmi Usul-i Tedris adlı eseri kaleme almıştır. Yazmış olduğu eserleri; ilkökul öğretmenleriyle öğretmen okulları için yazılmış olanlar, felsefe ile ilgili kitaplar, çeviri kitaplar, aforizmalardan oluşan ve özel duygu ve gözlemleri yansıtan eserler, edebî monografiler ve kitap olarak çıkmamış eserler şeklinde altı gruba ayırmış; özellikle ilk grupta yer alan kitapların ülkemizde öğretmenlik mesleğine dair yazılan ilk eserler olduğunu ifade etmiştir (Ongun, 1976). Ongun, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak Umumî Usul-i Tedris, Hususî Usul-i Tedris, İlk ve Orta Tedrisatta Hususi Tedris Usulleri, Mufassal Umumi Tedris Usulleri, Ameli Tedris Usulleri adında eserler hazırlamıştır. Yazar, Umumi Usul-i Tedris adlı eserinde eğitim öğretim ile ilgili genel konuları ve öğretim yöntemlerini ele almıştır. Hususî Usul-i Tedris isimli eser, yazarın İstanbul Erkek Muallim Mektebi'nde vermiş olduğu dersleri içermektedir. Ameli Tedris Usulleri adlı eser mesleğe yeni başlamış aday öğretmenlere yönelik hazırlanmış, eserde derslerin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair uygulamalı örneklere yer verilmiştir. İlk ve Orta Tedrisatta Hususi Tedris Usulleri adlı eserde Hususi Usul-i Tedris adlı esere ek olarak ortaokullardaki uygulamaların ayrıntıya girilmeden işlendiği görülmektedir. Mufassal Umumi Tedris Usulleri isimli eserde ise eğitim öğretim konuları ile öğretmenlik mesleğine dair konular ele alınmış ve bununla yeni öğretmenlere rehberlik edilmesi amaçlanmıştır (Ağcaoğlu, 2012).

Bu çalışmada, ülkemizde öğretmenlere yönelik olarak yazılan eserlerden biri olan Umumî Usul-i Tedris isimli eserin Usuller bölümünde ele alınan öğretim yöntemleri incelenmiş ve

günümüzde (2021) kullanılmakta olan öğretim yöntemleri ile benzerlikleri tartışılmıştır. Çalışma bu bölümle sınırlandırılmıştır. Zira öğretim yöntemlerine sadece bahsi geçen kitabın usuller bölümünde yer verilmiş, diğer bölümlerde ise eğitimle ilgili farklı konular ele alınmıştır. Osmanlı Dönemi'nde ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında "usul" kavramı bugün kullanılan öğretim yöntemine karşılık gelmektedir. Eğitim öğretimde "yöntem" bir dersin işlenişinde izlenen yoldur. Ongun, eserinin "Usuller" bölümünde genel öğretim yöntemlerini ayrıntılı bir biçimde anlatmış ve bu yöntemleri özgün bir biçimde tasnif etmiştir.

Tanzimat Dönemi'nde Selim Sabit Efendi, Ayşe Sıdika Hanım gibi eğitimciler yeni öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eserler vermişlerdir ancak Ongun, bahsi geçen eserin Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de öğretmenlik mesleğine dair yazılan ilk eser olduğunu ifade etmiştir (Ongun, 1976). Bu nedenle bu eser, öğretim yöntem ve tekniklerinin geçmişi ve gelişimi ile ilgili bilgi edinmek adına önemli bir eser olarak kabul edilebilir. Buradan hareketle ülkemizde öğretim yöntem ve tekniklerinin tarihi gelişimini ortaya koyması bakımından eserin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında eğitim öğretimde kullanılan yöntemlerin bilinmesi için geçmişte konuyla ilgili yazılmış eserlerin bilinmesinin faydalı olacağı ifade edilmektedir (Pilav ve İnaç, 2019).

Literatürde Cemil Sena Ongun'un hakkında sınırlı sayıda ve farklı alan ve disiplinlerde bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Parın (2015) yaptığı çalışmasında, Cemil Sena'nın Millî Mecmua Dergisi'nde çıkmış yazılarından yola çıkarak estetik bilimindeki yerini tespit etmeye çalışmıştır. Ağcaoğlu (2012) hazırladığı yüksek lisans tezinde Cemil Sena'nın Hususi Tedris Usulleri adlı eserinde yer alan Türkçe özel öğretim yöntemlerini ele almıştır. Öztürk (2011) hazırladığı doktora tezinde Cemil Sena'nın estetik anlayışını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Topuz'un da (2004) Cemil Sena'yı felsefeci yönüyle araştırdığı görülmektedir. Yukarıdaki çalışmalar dışında Ongun'un hayatını, eserlerini, onun eğitime yönelik kitaplarını veya Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim öğretimde kullanılan yöntem ve teknikleri konu edinen başkaca bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Cemil Sena Ongun'un Umumi Usul-i Tedris adlı eserinde yer alan öğretim yöntemlerinin incelenmesi ve güncel olarak kullanılan öğretim yöntemleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Umumi Usul-i Tedris isimli eserin Usuller bölümünde ele alınan öğretim yöntemleri nelerdir?
2. Umumi Usul-i Tedris isimli eserde ele alınan yöntemlerin bugünkü öğretim yöntemlerine göre durumu nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve Cemil Sena Ongun'un Umumî Usul-i Tedris adlı eserinde yer alan öğretim yöntemleri incelenmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın bir kullanıma sahip olan doküman incelemesi yönteminde, araştırılması planlanan olgu veya olaylarla ilgili yazılı materyaller analiz edilir. Bu tür araştırmalarda ihtiyaç duyulan veriler gözlem ve görüşmeye gerek duyulmadan elde edilebilir. Bu yöntem uygulanırken bazı aşamaların takip edilmesi gerekmektedir. Dokümana ulaşıldıktan sonra orijinaliği kontrol edilir, elde edilen doküman anlaşıldıktan sonra veriler analiz edilir ve kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da bu aşamalara uyulmuş, eserin orijinaline ulaşılarak veriler analiz edilmiş ve çalışmaya aktarılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Cemil Sena Ongun'un Umumî Usul-i Tedris adlı eseri incelenmiştir. İncelenen eserin orijinal nüshası, Konya Yazma Eserler Kütüphanesinden elektronik ortamda talep edilmiş, verilen izin sonucunda e-kitap olarak temin edilmiştir. Bunun yanında yapılan literatür incelemesi sonucunda eserle ilgili olduğu düşünülen çok sayıda çalışma taranmış ve araştırmada kullanılmıştır.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyali, İstanbul Orhaniye Matbaası tarafından 1928 yılında basılan Cemil Sena Ongun'un Umumî Usul-i Tedris adlı eseridir. Genç öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla yazılan bu eser, Umumî Usul-i Tedris ve Hususî Usul-i Tedris olmak üzere iki cilt hâlinde yayımlanan eserin birinci cildir. Cemil Sena Ongun, eğitim öğretime dâhil olan yeni ve canlı usullerin topluca ele alınıp incelendiği bir eserin bulunmaması ve genç öğretmenlerin bu hususta yararlanabileceği eserlerin olmaması nedeniyle bu eseri kaleme almak istediğini ifade etmiştir (Ongun, 1928, s. 4-5). Umumî Usul-i Tedris isimli eser toplam 262 sayfadan ve 8 fasıldan oluşmaktadır. Eserin bölümleri aşağıdaki tabloya aktarılmıştır.

Tablo 1. Umumî Usul-i Tedris Adlı Eserin Bölümleri ve Bu Bölümlerde Yer Alan Konu Başlıkları

<i>Bölümler</i>	<i>Konu Başlıkları</i>
Birinci Bölüm	Terbiye İlmine Tarihî bir Nazar, Usul-i Tedrisin Ehemmiyeti ve Mahiyeti, Usul-i Tedrise Yardım Eden İlimler, Tedrisatın Gayesi, Usul-i Tedrisin Taksimi
İkinci Bölüm	Usul-i Tedrisin Esaslı Kaideleri, Mürebbi ve Mürebbiyenin Üf ulesi, Ders Verdirmek Üf ulesi
Üçüncü Bölüm	Usul-i Tedrisin Mevzuu (iki alt başlığı var) a) Mevzu b) Plan
Dördüncü Bölüm	İş Mektebi ve İş Prensipleri, Tedrisin Şekilleri ve Muallim Salahiyetinde Tekâmül, Toplu Tedris ve Temerküz
Beşinci Bölüm	Tedrisatta İnsiyak ve Alakalardan İstifade
Altıncı Bölüm	Muallimin Hazırlığı ve Soru Mertebeler Nazariyesi, Plan
Yedinci Bölüm	Usuller, Esasî Usuller, Yardımcı Usuller, Vasıta Usulleri
Sekizinci Bölüm	Vazifeler

Ayrıca kitabın sonunda bir lügatçe ve hata savap cetveli adı altında düzeltme tablosu yer almaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerine eserin yedinci bölümünde detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Bu nedenle çalışmada bu bölüm üzerinde durulmuştur.

Verilerin Analizi

Analiz aşamasında verilerin Osmanlı Türkçesinden günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılmıştır. Daha sonra bu veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra bu kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve verileri açıklayan temaların tespit edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da belirlenen tematik başlıklar altında sınıflandırılan veriler sistematik biçimde analiz edilmiştir. Eser incelendikten sonra verilerden uygun başlıklar oluşturulmuş, daha sonra her bir başlıkla ilgili doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bulguların daha anlaşılır olabilmesi için eserde yer alan yöntem ve teknikler günümüz yöntem ve teknikleriyle karşılaştırılmış ve tablo hâlinde sunulmuştur. Araştırmanın başından sonuna kadar yapılan tüm çalışmalarda ve verilerin çözümlenmesi sürecinde Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Sağlıklı ve amacına uygun bir analiz yapabilmek için ilgili literatür incelenmiş, yapılan bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bilgilerden hareketle çeşitli yorumlar yapılmış ve sonuç kısmı oluşturulmuştur. Eserin incelendiği bölümlerde verilen örneklerin tamamı orijinal eserden alınmış ve italik yazı tipiyle gösterilmiştir.

Bulgular

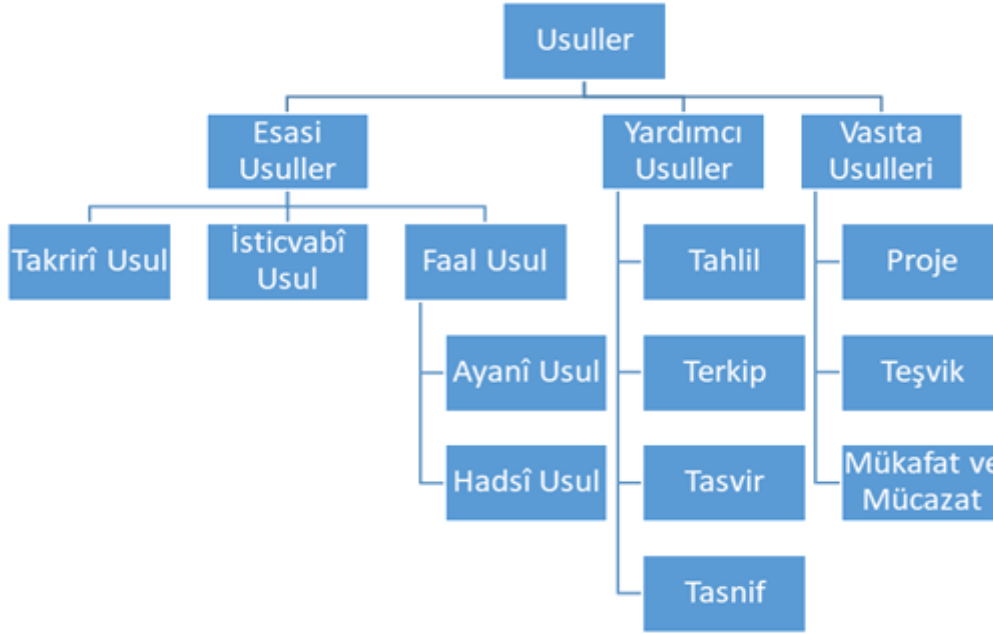
Umumî Usul-i Tedris İsimli Eserin Usuller Bölümünde Ele Alınan Öğretim Yöntemleri

Bu çalışmada Umumi Usul-i Tedris adlı eserin yedinci bölümü olan Usuller bölümü incelenmiş, Cumhuriyet'in ilk yıllarında hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanıldığı ve nasıl sınıflandırıldığı gibi bilgiler güncel durumla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Eserde yedinci bölüme kadar öğretim yöntem ve tekniklerinin bazı genel esasları ele alınmıştır. Yedinci bölümde ise bu yöntem ve teknikler tüm yönleriyle anlatılmıştır. Ongun, öğretim yöntemini "usul" olarak ifade etmekte; derslerin öğretiminde öğretmenin hareket ve teşebbüslerini düzenleyen, hürriyetini az çok sınırlandıran sabit bir nizam olarak tanımlamaktadır. Öğretim tekniğini ise "tarik" olarak ifade etmekte ve takip edilen yöntem dairesinde usulün daha etkili olabilmesi adına öğretmenin müracaat edeceği vasıtalar olarak tanımlamaktadır. Ongun, yöntem ve teknik arasındaki ayrımı şöyle bir örnekle açıklamaya çalışmıştır: "*Bir tarih dersini lalettayin takrir etmek bir usuldür. Fakat bu dersin daha iyi anlaşılabilmesi için haritalara, resimlere, gezintilere müracaat etmek bir tariktir. Bu itibarla teknil mümareseler, temrinler, vazifeler, tarike dâhildir.*" (Ongun, 1928, s. 194).

Ongun, eserinde yöntem ve tekniklerin mükemmel bir sisteme tabi olması gerektiğini belirtmiştir. Usullerin; vasıtalı, vasıtasız, mihaniki, uzvi, kuvvânî vb. şekilde sınıflandırılabileceğini

ifade etmiştir (Ongun, 1928). Ongun, bu sınıflandırmalardan farklı olarak usulleri “*Esasî Usuller*”, “*Yardımcı Usuller*” ve “*Vasita Usulleri*” şeklinde sınıflandırmayı tercih etmiştir. Aşağıda bu usulleri gösteren bir şekil yer almaktadır.



Şekil 1. Umumî Usul-i Tedris İsimli Eserde Usullerin Çeşitleri

Yazarın yapmış olduğu bu tasnif bugünle karşılaştırıldığında genel öğretim yöntemlerinin bu tarz bir sınıflandırma ile ayrılmadığı ancak usullerin bugün derslerin işlenmesinde ve öğretilmesinde kullanılan yöntemlerle oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Umumi Usul-i Tedris İsimli Eserde Ele Alınan Yöntemlerin Bugünkü Öğretim Yöntemleriyle Karşılaştırılması

Önceki bölümde Umumî Usul-i Tedris isimli eserin Usuller bölümünde ele alınan öğretim yöntemleri açıklanmıştır. Bu bölümde ise Umumi Usul-i Tedris isimli eserde yer alan yöntemler başlıklar hâlinde ele alınmış ve bugünkü öğretim yöntemlerine göre durumu incelenmiştir.

Esasî Usuller

Ongun, esasî usulleri “Takriri”, “İsticvabi” ve “Faal” usuller olarak üçe ayırmıştır. Takriri usul, günümüzde anlatım veya düz anlatım yöntemi olarak geçmektedir. Ongun, anlatım yöntemini şu şekilde açıklamaktadır: “*Umumiyetle pek eskiden beri cari olan bu usul, bir sınıf talebesini aynı zekâ ve irfan seviyesi içinde görmek ve hepsini bir adam farz etmek suretiyle muallim tarafından herhangi bir mevzuun lalettayin anlatılması şeklinde itlak olunur.*” (Ongun, 1928, s. 202).

Bu açıklamadan sonra Ongun (1928), anlatım yönteminde öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğunu, ilk çağdan beri kullanılmakta olan bu yöntemin usulü dairesinde yapılması gerektiğini ifade eder ve dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralar:

1. Bu usulde anlatım kısa olmalı,
2. Çocukların diline uygun bir anlatım yapılmalı,
3. Vurgu, tonlama, telaffuz ve İstanbul ağzının kullanılmasına dikkat edilerek anlatım yapılmalı,
4. Teşbih, mecaz, istiare gibi çocukların henüz anlayamayacağı söz sanatlarından kaçınarak anlatım yapılmalı,
5. Anlatım kitaba veya herhangi bir nota bakılmadan doğaçlama şeklinde yapılmalıdır.

Yazar yukarıdaki maddeleri gerekçeleriyle açıkladıktan sonra öğretmenin anlatım yöntemini uygularken bazı noktalara dikkat etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre öğretmen, çocukların anlayıp anlamadığını kontrol etmeli, anlamayan veya yanlış anlayan öğrenciler için konuyu yeniden anlatmalı, dikkati dağılan çocuklar için hikâye veya masal anlatma yoluna giderek dikkatlerini tekrar konuya çekmeli ve arada bir çocuklara soru sormalıdır. Ayrıca yazar, bu usulün eğitim öğretimden tamamen çıkarılmasının mümkün olmadığını; hem faydalı hem zararlı yönlerinin olduğunu ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Ongun'un yapmış olduğu açıklamaların günümüzde kullanılan anlatım yöntemi ile birebir örtüştüğü ve verilen bilgilerin tamamen güncelliğini koruduğu söylenebilir.

Yazara göre esasî usullerden bir diğeri de isticvabî usuldür. İsticvabî usul bugün kullanılan soru-cevap yöntemine karşılık gelmektedir. Yazar isticvabî usulü şöyle tanımlamaktadır: *“Muallimin talebesiyle konuşması, müdavele-i efkâr etmesi, yekdiğerine sormak ve sorulan şeylere kısmen yardım etmek suretiyle aradığımız neticeye vasil olmaktan ibarettir.”* (Ongun, 1928, s. 209).

Yazara göre soru cevap yöntemi bazı kural ve kaidelere uyulduğu takdirde oldukça faydalı bir yöntemdir. Zira bu yöntem çocukların muhakeme etmesini sağlar, çocuk tümdengelim ve tümevarım ile hakikati ortaya çıkarmaya çalışır. Ona göre bu yöntemin faydalı olabilmesi için öğretmen derse hazırlıklı gelmeli, bir plan ve program dairesinde hareket etmeli, soru cevap yöntemi bir sohbet ortamında gerçekleştiği için dersin amaçlarından uzaklaşmamaya dikkat etmelidir. Ayrıca, anlatım yönteminin uygulanması gerektiği yerde soru cevap yöntemine, soru cevap yönteminin kullanılması gerektiği yerde anlatım yöntemine başvurulmamalıdır. Ongun, bu iki hususa dikkat edildikten sonra soru cevap yönteminin etkili ve faydalı bir yöntem olacağını ifade etmektedir. Bu açıklamaların ardından yazar derste çocuklara soru sorarken nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili açıklamalar yapmış ve bunları örneklerle göstermiştir.

Soru cevap yöntemiyle ilgili olarak yazarın üzerinde durduğu bir diğer husus da soru çeşitleri ile ilgilidir. Yazar derste sorulacak soruları, *“tahkikî sualler”*, *“tekşifi sualler”*, *“tamamlayıcı sualler”* ve *“karar veren sualler”* olarak sınıflandırmış ve bu soru çeşitlerini örneklerle açıklamıştır. Bunun yanında çocukların sorularına da değinen yazar bu konuda da öğretmenlere düşen görevler olduğunu

belirtmiştir. Ardından çocuklara sorulan sorulara nasıl karşılık verilmesi gerektiğini maddeler hâlinde izah etmiştir. Yazar son olarak yöntemi özetledikten sonra yöntemin eleştirilen yönlerini açıklamış fakat bu eleştirilere katılmadığını ifade etmiştir. Yazarın uzunca bir şekilde anlattığı isticvabî yöntemin de takrir yönteminde olduğu gibi güncelliğini koruduğu ve hâlâ derslerde en çok başvurulan yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Ongun, esasî usullerden bir diğerinin de faal usul olduğunu söylemekte ve bu usulü şu şekilde açıklamaktadır:

“Asri terbiyenin bütün ruh ve kudretini temsil etmesi itibariyle esasi usullerin bir nev’i addettiğimiz faal usul tek mil diğer usullere müdahale eden ve hey’et-i mecmuasına hayat veren bir usuldür. Bu itibarla bir nev’i yardımcı usul mesabesinde dir. Tedrisatın ezberden, lafızdan ibaret olabilen akim ve iskolastik şeklini ortadan kaldıran, müşahedeyi, tecrübeyi, kitapsız ve fakat müşahhas ve tabiiilerin yardımıyla çocuğu teşkil etmeyi istihdaf eden asri ve feyyaz bir usuldür.”
(Ongun, 1928, s. 226)

Yazarın yapmış olduğu bu tanıma göre faal usul bir yöntemden çok bir ilke ya da bir yaklaşımdır ve günümüzde kullanılan yaparak yaşayarak öğrenme ya da aktif öğrenme yaklaşımına karşılık gelmektedir. Zira yazar faal usulün esaslarını açıklarken çocukların tek bir duyu yardımıyla değil, sinirlerinin, kaslarının ve diğer uzuvlarının da yardımıyla öğrendiğini, bu nedenle bütün duyuların uygun dürtülere temas etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yöntemde çocuğun kendi kendine öğrendiğini, yaratıcılık kabiliyetinin arttığını, hafızasının güçlendiğini, usanmadan ve yorulmadan ilerlediğini ifade etmektedir. Yazar; okul gezilerinin, seyahatlerin, açık hava okullarının faal usulün neticeleri olduğunu ve tabiatın bu yöntemde oldukça önemli bir yer tuttuğunu söylemektedir. Özellikle meslek okullarında bu yöntemin bir prensip olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Çocukların kitaplardan öğrendiklerini unutmalarının muhtemel olduğunu ancak gezi ve gözlem yaparak öğrendiklerinin daha kalıcı olacağını belirten Ongun; toplum, hayat ve okul arasında bir münasebet ve ahenk bulunması gerektiğini söylemiş ve eğitimde bunu yapan okulların faal usulü benimsediklerini ifade etmiştir. Bugün öğrenmede sosyal bağlam ve çevrenin ilişkisinin olduğu ve bu ilişkinin giderek arttığı (Arslan, 2016) göz önünde bulundurulduğunda yazarın açıkladığı usulün güncel olarak kullanılmakta olan aktif öğrenme yaklaşımı ile uyduğu söylenebilir.

Ongun, faal usulü kendi içinde ayanî ve hadsî usul olarak ikiye ayırmaktadır. Yazar, ayanî usulü öğrencilerin, okulların bazı nedenlerden gezi ve gözlem yapamadıkları dolayısıyla doğayı gözlemleyemedikleri durumlarda doğanın bir kopyasının, numunesinin ya da taslağının okula getirilerek uygulanması olarak tanımlamaktadır. Bu numuneler aslına ne kadar yakın olursa öğrenme o kadar faydalı olacaktır. Resimler, sinemalar, kabartmalar laboratuvar ortamları bu yöntemde kullanılabilen araçlardır. Ayanî usulün güncel olarak kullanılmakta olan örnek olay ve gösterip yaptırma yöntemleriyle benzeyen yönlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Örnek olay

yönteminde öğrenme, gerçekleri yansıtan bir olay çevresinde gerçekleşirken gösterip yaptırma yönteminde ise mesleki beceri kazandırmak adına bir işlemin bütün aşamalarının önce gösterilmesi, ardından öğrenciye yaptırılması esasına dayanmaktadır. Bu açıdan ayanî usulün adı geçen iki yöntemle benzer olduğu söylenebilir.

Ongun'un faal usulün içinde ele aldığı bir diğer usul de hadsî usuldür. Hadsin kelime anlamı sezgi ve sezgidir. Yazar kelimeyi *derûnen hissetmek* şeklinde açıklamıştır. Yazara göre bu yöntemin ayrı bir başlık altında ele alınmasına gerek yoktur. Zira faal ve ayanî usulün esas amacı öğrenciye eşya ve hakikatleri sezdirmektir. Dolayısıyla hadsin bir usul değil, bir amaç olması gerektiğini ifade etmiştir. Yazar bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bütün melekatiyle çalışan, yani hasseleriyle ve zihniyle çalışan, muhayyilesini, tasavvur ve dikkatini, hafızasını, muayyen şeyler üzerine tatbik etmek iktidarında olan her fert, intibak ettiği eşyadan hadiselerin hadsine malik olur. Bu nokta-i nazardan hads bir usul olmaktan ziyade temin edilmesi icap eden bir gayedir." (Ongun, 1928, s. 232)

Yazarın ifadesinden de anlaşılacağı üzere birey bütün melekelerini öğrenme sürecine dâhil edebildiği sürece derin bilgi sahibi olabilmektedir ve bunun da bir usul değil, bir amaç olması gereklidir. Yukarıda da belirtildiği gibi yazarın bu görüşü öğretimde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini hatırlatmaktadır. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenmede öğrenci tüm duyularını kullanır. Böylece etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleşir (Özbay, 2006; Tan ve Temiz, 2003).

Yardımcı Usuller

Ongun, yardımcı usulleri *tahlil, terkip, tasvir ve tasnif* usulleri olmak üzere dörde ayırmıştır. Yazar, tahlil usulünü şu şekilde açıklamıştır: *"Bir küll halinde ve fakat yekdiğeriyle alakası olmadan öğrenilmiş ve öğretilmiş olan hakikatleri kendi ecza ve anasırıyla tefrik etmekten yani gittikçe umumi mevzulara ve mücerret fikirlere doğru irtika vasıtalarını ihzar etmekten ibarettir."* (Ongun, 1928, s. 196).

Ongun, bir şeyin sebebini ve sonucunu, etkisini, dil, düşünce ve amaca göre tahlil etmek için mantıkî, tasvirî, izahî gibi tahlil çeşitlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Bunların dışında yazar sun'î ve tabîî tahlil diye iki tahlil çeşidinden bahsetmektedir. Tabîî tahlil bizzat duyularla yapılan tahlildir; sun'î tahlil ise mikroskop, büyüteç ya da kimyevi aletlerle yapılan tahlildir. Yazar tahlil usulünü tümdengelim yöntemine benzetmektedir. Ancak tümdengelim yönteminin bir tanım ve kanuna, tahlil usulünün ise doğru kabul edilmiş tümdengelimsel bir düşünceye dayandığını belirtmiştir. Yazarın yapmış olduğu bu tanım ve açıklamalara göre tahlil usulü güncel olarak kullanılmakta olan çözümleme yöntemine karşılık gelmektedir.

Ongun'a göre yardımcı usullerden bir diğeri *terkip* usulüdür. Yazar terkip usulünü şu şekilde açıklamıştır: *"... çocuk tarafından malum olan münferit, ve münzevi fikirleri ictimaileştiren, müşahhaslaştıran bir faaliyettir."* (Ongun, 1928, s. 198).

Yazara göre belli bir konu ya da dersin diğer konu ve derslerle bağlantısını sağlamaya çalışmak terkip olduğu için terkip usulü aynı zamanda bir nevi tümevarım yöntemidir. Ayrıca yazar tahlilsiz terkip; terkipsiz tahlil olamayacağını vurgulamaktadır. Bu açıklamalara göre terkip usulü güncel olarak kullanılmakta olan bireşim yöntemine karşılık gelmektedir.

Eserde ele alınan yardımcı usullerden bir diğeri de *tasvir* usulüdür. Yazara göre bu usul özellikle yukarıda bahsedilen ayanî usul vasıtalarının yetersiz kaldığı yerde başvurulan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Burada öğretmen anlatım tekniğini çok iyi kullanarak duyduklarını ve düşündüklerini öğrenciye yaşatabilmelidir. Öğrenci bu yöntemde edilgen durumda olduğu için öğretmen tasvire başvurarak soyut kavramları öğrenciye yaşatmalı, öğrencinin hayal gücünü harekete geçirmeli ve öğrenciyle verilmek istenen düşünce arasında bağlantı kurmalıdır. Bu yöntem kullanılırken öğretmenin hayalperest, abartıcı hatta yalancı duruma düşmemesi için yöntemi dikkatli kullanması gerekmektedir. Bu yöntem bugün doğrudan bir öğretim yöntemi olarak geçmemektedir. Ancak tasvirin kelime anlamı betimlemedir ve betimleme hâlihazırda bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olarak kabul edilmektedir. Bu itibarla bir benzerliğinin olduğu söylenebilir.

Yazarın eserde son olarak ele aldığı yardımcı usul *tasnif* usulüdür. Yazar bu usulün her üç esas usulde de kullanıldığını belirtir. Bu usul eserde şöyle açıklanmaktadır:

“Tasnif demek... aralarında rabita bulunmayan ve hayatta her ne suretle olursa olsun umumi bilgiler ve ittilalar hâlinde malik bulunduğumuz hakikatleri, kendi zümreleri dâhilinde sınıflara, nev'lere, cinslere zümrelere tefrik etmektir... Hülasa tasnif usulü, malumatımızı inzibat altına almak ve onlara aklî ve mantikî bir nizam vermek, hatıra ve hafızanın tasarrufunu temin eylemektir.” (Ongun, 1928, s. 201)

Bu açıklamalara göre tasnif usulü bilgileri kendi içinde anlamlı ve düzenli bir şekilde sınıflara ayırma yöntemidir. Bugün şemalaştırma ve kavram haritalarının bir çeşidi olan sınıflama haritaları tam olarak bilgiyi mantıklı ve sistemli bir şekilde sınıflamada kullanılan tekniklerdir (Sübaşı, 2000; Tokcan, 2015). Bu itibarla tasnif usulü ile sınıflama haritaları ve şemalaştırma tekniklerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Vasıta Usulleri

Ongun vasıta usullerini; *proje, teşvik, mükâfat ve mücazat* usulleri olmak üzere dörde ayırmıştır. *Proje usulü* yazara göre çeşitli uyarıcılar aracılığıyla kişiyi gayrete getirme, faaliyete geçirme, kişide çalışma isteği uyandırma usulüdür. Bunu yapabilmek için geçici veya yapay bazı fikirlerin etkisi kullanılır ya da çocuğun yapması gereken ancak nasıl yapacağını bilemediği bir hususta öğrenci bilinçlendirme yoluyla harekete geçirilir. Dolayısıyla yazar, proje usulünün bir ön bilgi, ön imgeleme olduğunu söylemektedir. Bu usulde öğretmenin vazifesi çocuklara yapması gerekenlerin bir planını vermektir. Öğrenciler de bu plan dairesinde işlerini tamamlarlar. Çalışma, grup hâlinde yapılan bir çalışma ise en son bütün çalışmalar bir araya getirilir, bireysel bir çalışma ise yapılan iş bireysel olarak

tamamlanmış olur. Yazara göre proje usulü her derse tatbik edilebilir. Örneğin sınıfın süslenmesi, dekore edilmesi; okul içinde bir müze, bir köşe oluşturulması gibi projeler öğrencilere yaptırılabilir. Yazara göre bu usulün en önemli noktası öğrencinin verilen işi emir telakki etmeden hevesle ve kendi isteğiyle yapmasıdır. Yazarın yapmış olduğu bu açıklamalara göre proje usulünün güncel olarak karşılığının proje tabanlı öğrenme olduğu söylenebilir.

Yazarın eserde ele aldığı bir diğer vasıta usulü *teşvik usulü*dür. Yazar bu usulün amacının çocuğu dışardan değil, içten gelen bir saik ile faaliyete sevk etmek olduğunu ifade etmektedir. Proje usulünde de çocuğun heveslendirilmesi ve isteklendirilmesi gerekli olduğu için aslında bu usulün bir çeşit proje usulü olduğunu belirtmektedir. Bu usulde projeden başka çocukları teşvik edecek başka güdüleyiciler de bulunmaktadır. Örneğin, bazı çocuklar kıyaslanmaktan bazıları öğretmenden ilgi görmekten bazıları ise bir amaç için çalışmaktan hoşlanabilirler. Dolayısıyla çocuğa verilecek görevin cazip olması ya da cazip hâle getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca yazara göre tüm bunlar yapılırken çocuğun farkında olmamasına dikkat edilmelidir. Zira çocuk kendisine verilen teşviklerin öğretmek için verildiğini anlarsa çocuğun hevesi azalacaktır. Bu nedenle bu usul kullanılırken dikkatli olunmalıdır. Çünkü her yöntemde olduğu gibi bu yöntemin de yanlış kullanılması yarardan çok zarar getirecektir. Örneğin çocuklar arasında rekabet oluşturmak, teşvik edici bir vasıta olabilir. Ancak çocuğun gururuna dokunacak ya da onu mahcup edecek düzeye geldiğinde rekabet zarar verici bir hâl alacaktır. Yazarın ifade ve tanımları eğitimde güdülenme konusunu hatıra getirmektedir.

Yazarın vasıta usulleri arasında gösterdiği son usul *mükâfat ve mücazat usulü*dür. Yazar bu usulü şöyle açıklamıştır:

“Faaliyetlerimizi afakî kıymetlerle, afakî hislerle takyîd, eden bir usuldür. Bundan fazla bir şeyi yaparsan sana falan şeyi veririm, falan vazifeyi ifa edersen falan mevkîe gelirsin... veyahut ma’kusen vazifeyi ifa etmezsen tekdir olunursun, ceza alırsın, mahrum olursun ilh. nev’inden yekdiğerine zıt iki haricî ve arizî bir münebbih ile ferdi faaliyete getirmektir.” (Ongun, 1928, s. 241)

Yazar: *“Mükâfat takdir için mücazat ise maddi manevi bir elem için tatbik edilen bir inzibat vasıtasıdır.”* der (Ongun, 1928, s. 242). Bu ifadelerle göre mükâfat ve mücazat usulünün güncel anlamda tam olarak ödül ve ceza yöntemine karşılık geldiği söylenebilir. Eğitimde bireyin davranışlarına yön vermek için ödül ve ceza sistemleri uygulanmaktadır. Ödül, bireyin istedik ve hoş giden davranışları karşısında haz duyması için verilen pekiştiricilerdir. Ceza ise bireyin istenmeyen davranışları karşısında üzüntü ve pişmanlık duymasını sağlayan yaptırımlardır (Aydın, 2000). Eğitimde ödül ve ceza ölçülü ve dikkatli kullanılmalıdır. Aksi takdirde olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimali vardır (Kayıkcı, 2013).

Sonuç olarak Ongun, vasıta usullerinin esas amacının çocuğu motive etmek, onda çalışma gayret ve isteği oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Bu usullerin hepsinin esasî usullerin

bünyesinde bilfiil bulunduğunu, bu itibarla ayrı bir usulden ziyade öğretmenin muamele şekli olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bulguların daha açıklayıcı olması için aşağıda, usullerin günümüz yöntem ve teknikleriyle karşılaştırıldığı bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 2. Cemil Sena Ogun'un Ele Aldığı Usullerin Günümüz Yöntem ve Teknikleriyle Karşılaştırılması

<i>Cemil Sena Ogun'un Bahsi Geçen Eserinde Yer Alan Usuller</i>	<i>Bu Usullerin Günümüzdeki Karşılığı</i>
Takriri Usul	Düz Anlatım Yöntemi
İsticvabi Usul	Soru Cevap Yöntemi
Faal Usul	Yaparak Yaşayarak veya Aktif Öğrenme
Tahlil	Çözümleme Yöntemi
Terkip	Bireşim Yöntemi
Tasvir	Betimleme
Tasnif	Sınıflama Haritaları ve Şemalaştırma Teknikleri
Proje	Proje Tabanlı Öğrenme
Teşvik	Güdülenme
Mükâfat ve Mücazat	Ödül ve Ceza Yöntemi

Sonuç

Eğitim öğretimden sanata, felsefeden ilahiyata kadar birçok alanda eser vermiş, döneminin aydınlarından biri olan Cemil Sena Ogun, Cumhuriyet'in ilk yıllarında genç öğretmenlere rehberlik etmesi için Umumî Usul-i Tedris adlı bu eseri kaleme almıştır. Yazar, eserin ülkemizde öğretmenlik mesleğine dair kaleme alınan ilk eser olduğunu ifade etmektedir. Eserin bu alanda yazılan ilk eser olması ve güncel öğretim yöntem ve tekniklerine kaynaklık etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu nedenle özellikle eserin yedinci bölümünde yer alan yöntem ve teknikler incelenmiş ve bunlar günümüzde uygulanan yöntem ve tekniklerle karşılaştırılmıştır. Yedinci bölümde *Usuller, Esasî Usuller, Yardımcı Usuller, Vasta Usulleri* şeklinde dört başlık yer almaktadır. Cumhuriyet öncesinde de yöntemlerin farklı sınıflandırmalara tabi tutulduğu görülmektedir. Örneğin, Selim Sabit Efendi *Usul-i İnfirâdiyye, Usul-i İctimâiyye ve Usul-i Mütekkabile* şeklinde bir tasnif yapmıştır (Türk, 2009). Benzer şekilde Ayvazof (1906) *Usul-i İnfirâdiyye, Usul-i İctimâiyye, Usul-i İştirâkkiyye* vs. şeklinde bir tasnife tabi tutmuştur. Ogun, *usul* ifadesini *yönteme, tarik* ifadesini ise *teknike* karşılık olarak kullanmış, usuller bölümünde bu ikisinin tanımını yaparak aralarındaki farkı belirtmiş ve konu hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Yöntem ve teknik kavramları ile ilgili yapılmış çalışmalarda yöntem konusunun öğretmen tarafından öğrenciye, zamana ve konuya uygun olarak seçilmesi ve öğretim sürecinin planlı bir şekilde yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (Akyürek, 2013; Tok, 2011). Buna göre herhangi bir dersin öğretimi esnasında öğretmenin gelişigüzel bir biçimde ve özgür davranamayacağı, her adımında

planlı ve programlı olması gerektiği anlaşılmaktadır. Ongun da öğretim yöntemlerinin, dersin işlenişinde öğretmenin bu noktada serbest davranmasının önüne geçtiğini belirtmektedir. Literatürde öğretim teknikleri ile ilgili yapılan tanımlar da Ongun'un yapmış olduğu tanımla benzerlik göstermektedir. Özbay (2006) tekniği; yöntemin araç gereçlere, şartlara, kişilere ve zamana göre uygulanma biçimi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle Ongun'un kavramlarla ilgili yaklaşımının hâlâ güncelliğini koruduğu sonucuna varılabilir.

Esasî Usuller bölümünde *takriri, isticvabi ve faal* usuller yer almaktadır. Takriri usul, düz anlatım yöntemine; isticvabi usul, soru cevap yöntemine; faal usul ise yaparak yaşayarak veya aktif öğrenmeye karşılık gelmektedir. Bu durumda faal usul bugün bir yöntemden çok bir ilke veya yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Zira Arslan (2016) da aktif öğrenmeden bahsederken onun, öğrencilerin aktif olmasını temel alan pek çok yaklaşımdan oluştuğunu dile getirmektedir.

Yardımcı usuller başlığı altında ise *tahlil, terkip, tasvir ve tasnif* adı altında dört yardımcı usulden bahsetmiştir. Yazarın yapmış olduğu açıklamalara bakıldığında tahlil usulü güncel olarak kullanılmakta olan çözümleme yöntemine karşılık gelmektedir. Özbay (2006) çözümleme yöntemini şöyle açıklamaktadır: “Bir öğretim yöntemi olarak çözümleme, bir bütünü amaçlı olarak parçalarına ayırarak yapısını, işleyişini vs. ortaya koyma işidir.” Ayrıca çözümleme yöntemi anlatım ve soru cevap yöntemlerini destekleyici bir öge olarak da kullanılabilir (Aşlıoğlu, 1993). Ongun'un bu yöntemi yardımcı yöntem olarak kabul etmesi, Aşlıoğlu'nun ifadesiyle örtüşmektedir.

Yardımcı usullerden tasvir, betimlemeye karşılık gelmektedir. Fakat tasvir bugünkü kaynaklarda bir yöntem olmaktan ziyade bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olarak değerlendirilmektedir. Yine yardımcı usullerden biri olan terkip, bireşim yöntemine; tasnif ise sınıflama haritaları ve şemalaştırma tekniklerine benzemektedir. Çünkü bireşim yöntemi birbiriyle ilişkisi olan olay, konu, öge vb. parçaların, bütüne ulaşmak için birleştirilmesi işidir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987). Yazarın tahlil ve terkinin birbiriyle ilişkili usuller olduğu yönündeki ifadesi güncel kaynaklarla örtüşmektedir. Zira söz konusu kaynaklarda çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte ele alındığı görülmekte, bireşimin de çözümleme gibi anlatım ve soru cevap yöntemlerini destekleyici bir yöntem olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Aşlıoğlu, 1993).

Vasita usulleri bölümünde ise *proje, teşvik, mükâfat ve mücazat* başlıkları yer almaktadır. Proje, güncel anlamda proje tabanlı öğrenmeye karşılık gelmektedir. Proje tabanlı öğrenmede öğrenci öncelikle ilgi duyduğu bir alana yönlendirilir, öğrencinin merak ettiği bir konu hakkında çalışma yapması sağlanır. Ayrıca öğrenci ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çalıştığı için yapılan çalışmada daha fazla şey öğrenecektir. Proje tabanlı öğrenmede öğretmen rehber rolündedir, öğrenci aktiftir. Projeler bireysel yapılabileceği gibi grupla da yapılabilir (Doğanay ve Tok, 2011).

Görüldüğü gibi yazarın bahsettiği proje usulü ile proje tabanlı öğretimin aynı yöntemler olduğu söylenebilir.

Teşvik, günümüzde eğitimde güdülenme konusuna karşılık gelmektedir. Güdülenme; isteklendirme ve yönlendirme anlamlarına gelen bir kavram olup bireyde bazı içsel güdülerin olmasına bağlı olarak gerçekleşen bir durumdur (Karatepe, 2005). Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olarak yer alabilmesi için bu süreçte istekli yani güdülenmiş olması gereklidir. Bu açıdan güdülenme öğrenme öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biridir (Kelecioğlu, 1992). Yakın dönemde yapılan birçok çalışma içsel güdülenmenin öğrenmede başarıya etkisini ortaya koymuştur (Newman, 1990; Pintrich ve De Grott, 1990; Pokay ve Blumenfeld, 1990). Bu noktada yazarın bahsettiği teşvik usulü, bugün araştırmalara konu olan eğitimde güdülenme konusuyla benzerlik göstermektedir.

Mükâfat ve mücazat ise ödül ceza yöntemine karşılık gelmektedir. Ongun'a göre en yüksek terbiye müessesesi ceza ve mükâfata ihtiyaç göstermeyendir. Ancak bu yöntemin kullanılması oldukça dikkat gerektiren bir husustur. Öğrenci kişiliği, yaşam tarzı vs. ceza ve ödülün tesirinde etkilidir. Bu durumda yazarın düşüncelerinin bugünle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Sonuç olarak yazarın öğretmenlik mesleğine yönelik yazdığı bu eser, eğitim öğretimin öneminden bahsetmekte, konuyla ilgili çeşitli bilgiler vermekte ve okullarda uygulanması gereken yöntem ve teknikleri konu edinmektedir. Yöntem ve teknikleri tanımlayan yazar, konuları daha anlaşılır kılmak için yer yer örneklere de başvurmuştur. Eser, öğretim bakımından zengin bir içeriğe sahip olması bakımından önemli görülmekte ve yararlanılması gereken önemli bir eser olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca yazarın Cumhuriyet Dönemi'nin başlarında bugün hâlâ kullanılan yöntem ve tekniklerden bahsetmesi ve öğretmenlere bu konuyla ilgili kılavuz niteliğinde bir kitap hazırlaması dikkate değer bir husustur. Bu durum, pedagoji ve eğitimbilim konusunda yazarın bulunduğu dönemin ne kadar ilerisinde olduğunu göstermektedir.

Kaynaklar

- Ağcaoğlu, A. (2012). *Cemil Sena'nın Türkçe'nin öğretimi üzerine yaptığı çalışmalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyürek, S. (2013). *Din öğretimi, model, strateji, yöntem ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Arslan, M. (2016). Aktif öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 92-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1490/18012> sayfasından erişilmiştir.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayvazof, H. S. (1906). *Usûl-i tadrîs ve ta'lîm-terbiye*. Azerbaycan: Bahâriye Matbaası.

- Demirel, R. (2009). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, A. & Tok, Ş. (2011). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 239-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatepe, S. (2005). Ödüllendirme yönetimi: örgütlerde güdülemeye duyarlı bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(4), 117-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbf/issue/3217/44790> sayfasından erişilmiştir.
- Kavcar, C. & Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Kayıkçı, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (ödül ceza yöntemi)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 175-181. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7829/102968> sayfasından erişilmiştir.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: the role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80. doi: [10.1037/0022-0663.82.1.71](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.71)
- Ongun, C. S. (1928). *Umumî usul-i tedris*. İstanbul: Orhaniye Matbaası.
- Ongun, C. S. (1976). *Filozoflar ansiklopedisi* (4. cilt). Ankara: Remzi Kitapevi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Öztürk, T. (2011). *Cemil Sena'nın estetik ve sanat anlayışı*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Parın, K. (2015). *Cemil Sena Ongun'un Milli Mecmua'daki sanat ve edebiyat yazıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pilav, S. & İnaç, S. (2019) Türkçe eğitimi açısından Celal Nuri İleri'nin "Yeni Alfabe ve İmla Dersleri" adlı eseri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1179-1194. doi: [10.16916/aded.582026](https://doi.org/10.16916/aded.582026)
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: [10.1037/0022-0663.82.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33)
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50. doi: [10.1037/0022-0663.82.1.41](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41)
- Sübaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm sayfasından erişilmiştir.

- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11130/133117> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, T. N. (2011). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 161-237). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topuz, Ş. (2004). *Felsefeci olarak Cemil Sena ve Türk düşüncesindeki yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türk, İ. C. (2009). Osmanlı Devleti'nde öğretim yöntemlerinin gelişimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 267-291. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11252/134482> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

In addition to the efforts to train teachers as a state policy, studies on the alphabet and first reading were carried out by the intellectuals of the period, and various works on teaching methods were published. Cemil Sena Ongun saw that among these works, there was no collective procedural book that would guide young teachers; therefore he stated that he wanted to write such a work. For this purpose, he prepared a work of two volumes called "Umumi Usul-i Tedris" and "Hususî Usul-i Tedris". In this study, the "Usuller" section of the work named "Umumi Usul-i Tedris", written by Cemil Sena Ongun, was examined. In the Ottoman Empire and the first years of the Republic, the concept of "Usul-i Tedris" corresponded to the teaching method used today. As it is known a method in education is the way followed in the teaching of a lesson. Ongun explained general teaching methods in detail in the "Usuller" section of his work and classified these methods in an original way.

In this study, the teaching methods discussed in the "Usuller" section of the work titled Umumi Usul-i Tedris, which is one of the works written for teachers in our country, were examined, and their similarities with the teaching methods currently used were discussed.

Ongun states that the mentioned work is the first work written on the teaching profession in Turkey. For this reason, this work can be regarded as an important work in order to learn about the history and development of teaching methods and techniques. It is stated that it would be useful to know the works written on the subject in the past in order to know the methods used in education.

In this study, it was aimed to examine the teaching methods in Cemil Sena Ongun's work titled Umumi Usul-i Tedris and to compare them with the current teaching methods. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the teaching methods discussed in the Usuller section of the work named Umumi Usul-i Tedris?
2. What is the status of the methods discussed in the work named Umumi Usul-i Tedris compared to today's teaching methods?

In this study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used, and the teaching methods in Cemil Sena Ongun's work named "Umumi Usul-i Tedris" were examined. In the document analysis method, which is widely used in qualitative research, written materials about the facts or events planned to be investigated are analyzed. The data needed in such researches can be obtained without the need for observation and interview. Some steps need to be followed while applying this method. After reaching the document, its originality is checked; after the obtained document is understood, the data is analyzed and used. In this study, these stages were followed, the original of the work was reached, and the data were analyzed and transferred to the study.

The data were analyzed using the content analysis method. During the research, the data classified under the determined thematic titles were analyzed systematically. After the work was examined, appropriate titles were created from the data, and then direct quotations were made about each title. Based on the information obtained, various comments were made, and the conclusion part was formed. In addition, while the work was transferred from the Arabic alphabet to the Latin alphabet, the original of the text was persevered. All of the examples given in the sections where the work is examined were taken from the original work and shown in italics.

The work titled Umumi Usul-i Tedris has a total of 262 pages and the book consists of eight chapters. The first part of the work is "Medhal", which is the introduction part, and there are five titles in this section. The first title is "A Historical Evil Eye to the Science of Education", the second title is "The Importance and Nature of Usul-i Tedris", the third title is "The Sciences that Help Usul-i Tedris", the fourth title is "The Purpose of Education", and the fifth title is "The Partition of Usul-i Tedris" in the form. There are three titles in the second part of the work. The first heading is "Fundamental Principles of Usul-i Tedris", the second heading is "The Tasks of Tutors and Governess", and the third heading is "The Teaching Task". In the third part of the work, there is a heading as "The Topic of Usul-i Tedris", and it is divided into sub-titles "Topic" and "Program". There are three titles in the fourth part of the work. The first heading is "Technical School and Technical Principles", the second heading is "Forms of Education and Evolution in Teaching Authority", and the third heading is "Collective Education and Concentration". In the fifth chapter, there is only one heading as "Benefiting from Humanities and Relevance in Education". There are two titles in the sixth chapter. The first heading is "Preparation of the Teacher and the Theory of Question Ranges", and the second heading is "Plan".

There are four titles in the seventh chapter. The first title is "Usuller", the second title is "Auxiliary Methodes", the third title is "Essential Methodes", and the fourth title is "Vehicle Methodes". In the eighth chapter, there is only one heading as "Duties". In addition, at the end of the book, there is a glossary and a correction table under the name of error scale table.

When this classification made by the author is compared with today, it can be said that the general teaching methods are not separated by such a classification, but the methods are quite similar to the methods used in the teaching and teaching of the lessons today.

As a result, this work, written by the author for the teaching profession, mentions the importance of education, gives various information about the subject, and deals with the methods and techniques that should be applied in schools. Defining the methods and techniques, the author also uses examples from time to time to make the topics more understandable. The work is considered important in terms of having a rich content in terms of teaching and draws attention as an important work that should be used. In addition, it is noteworthy that the author mentioned the methods and techniques that are still used today in the early Republican era and prepared a book for teachers on this subject. This situation shows how far ahead of the author's period in pedagogy and educational science.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar % 50 oranında katkı sunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.


Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Psikolojik Sağlık, Umut ve Pozitifliğin Rolü

School Burnout in University Students: The Role of Psychological Resilience, Hope, and Positivity

Mehmet Boyacı, Mehmet Buğra Özhan

Yazar Bilgileri

Mehmet Boyacı 
Doç. Dr., İstanbul Medeniyet
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
mehmetboyaci1984@gmail.com

Mehmet Buğra Özhan 
Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
mehmet.ozhan@atauni.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, pozitiflik, umut ve psikolojik sağlamlığın üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, farklı bölümlerde öğrenimine devam eden 272'si kadın ve 86'sı erkek olmak üzere toplam 358 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak için katılımcılara, araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (KBF), Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu (MTE-ÖF), Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ), Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) ve Pozitiflik Ölçeği (PÖ) uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okul tükenmişliği ile pozitiflik, umut ve psikolojik sağlamlık arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon analizinden sonra psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin okul tükenmişliğini ne düzeyde yordadığını test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin, üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğinin, tükenme ($R^2 = .22, p < .01$), duyarsızlaşma ($R^2 = .16, p < .01$) ve yetkinlik ($R^2 = .34, p < .01$) alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, alanyazınla birlikte ele alındığında okul tükenmişliğinin önlenmesinde bireyin pozitif özelliklerinin geliştirilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul Tükenmişliği
Pozitiflik
Umut
Psikolojik Sağlık

Keywords
School Burnout
Positivity
Hope
Resilience

Makale Geçmişi
Geliş: 14.03.2021
Düzeltilme: 17.05.2021
Kabul: 29.06.2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine whether positivity, hope, and psychological resilience significantly predict university students' school burnout. The study group of the research consists of 358 university students, 272 women and 86 men, who continue their education at different departments. Personal Information Form (PIF), Maslach Burnout Inventory Student Form (MBI-SF), Brief Psychological Resilience Scale (BPRS), Continuous Hope Scale (CHS), and Positivity Scale (PSI) were applied to the participants to collect data within the scope of the study. The data obtained from the participants were coded into the computer and analyzed using the SPSS 22 program. According to the correlation analysis results, negative and significant relationships were found between school burnout and positivity, hope, and resilience. After the correlation analysis, a stepwise multiple regression analysis was conducted to test the extent to which psychological resilience, hope, and positivity predicted school burnout. According to the analysis results, it was concluded that psychological resilience, hope, and positivity are significant predictors of the school burnout of university students, exhaustion ($R^2 = .22, p < .01$), cynicism ($R^2 = .16, p < .01$), and efficacy ($R^2 = .34, p < .01$) subdimensions. When the findings obtained are considered together with the literature, it can be said that the development of positive characteristics of the individual is effective in preventing school burnout.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Boyacı, M. & Özhan, M. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği: Psikolojik sağlık, umut ve pozitifliğin rolü. *TEBD, 19*(2), 1178-1198. <https://doi.org/10.37217/tebd.896692>

Giriş

Üniversite bireyin akademik, sosyal ve duygusal bir değişim içerisinde olduğu, birey için zorlayıcı ve bireyi iş yaşamına hazırlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Özhan ve Boyacı, 2018; Rehman, Bhuttah ve You, 2020). Bu süreçte birey akademik açıdan kendini geliştirmeye çalışırken ekonomik, sosyal, duygusal ve ilişkisel farklı problemlerle de karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla bu dönemin birey açısından zorlayıcı olduğunu söylemek hiç de yanlış olmayacaktır (Asikanen, Salmela-Aro, Parpala ve Katajavuori, 2020; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi ve Uka, 2018; Yıldız-Akyol ve Boyacı, 2020). Toplumların nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayacak olan üniversite öğrencilerinin bu zorlu dönemde bütünsel sağlıklarını korumaları üniversitelerin ve toplumun yararına olacaktır (Huizi ve Xianwei, 2018). Başta aileler olmak üzere toplumun üniversite yaşamıyla birlikte bireyden akademik ve sosyal beklentilerinin artması da kaçınılmaz olarak öğrencilerde ciddi bir stres oluşmasına sebep olabilmektedir (Vizoso, Arias-Gundín ve Rodríguez, 2019). Ayrıca bu beklentilerin yanında bireyin karşılaştığı akademik, ekonomik ve sosyal güçlükler de birey üzerinde ciddi bir zorlanmaya sebep olmaktadır. Bu zorlamalar zamanla bireyde başta okul tükenmişliği olmak üzere farklı düzeylerde psikolojik olumsuzlukların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Shankland vd., 2019; Vizoso vd., 2019). Bu araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan okul tükenmişliği de birey okul ile ilgili stres kaynaklarıyla baş edemediği ya da nasıl baş edeceğini bilemediği zaman ortaya çıkan, fiziksel ve duygusal bir tepkiyi içeren önemli bir psikolojik olumsuzluğu ifade etmektedir (Aguayo, Cañadas, Assbaa-Kaddouri, Ramírez-Baena ve Ortega-Campos, 2019; Boyacı ve Özhan, 2018; Vizoso vd., 2019). Bu bağlamda başta ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar olmak üzere üniversite ortamlarının düzenlenmesinde karar verici konumda olan kişi ve kurumların üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğini önlemeye yönelik gerekli tedbirleri almalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

İlk olarak çalışma yaşamında ortaya çıkan tükenmişlik Maslach (1982) tarafından *“bireyin yaşamış olduğu yoğun stres karşısında kişisel kaynaklarını yoğun bir biçimde kullanması sonucunda ortaya çıkan yıpranma ya da bitkinlik”* olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik kavramı önceleri çalışma hayatında kullanırken günümüzde eğitim alanında da yoğun biçimde çalışılmaktadır (Boyacı ve Özhan, 2018; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Madigan ve Curran, 2021; Vizoso vd., 2019). Bu noktada alanyazın incelendiğinde bireylerin tükenmişlik yaşadığı önemli bir bağlamın da okullar olduğu ve okul tükenmişliğinin tükenme, duyarsızlaşma (okula ilgi kaybı) ve yetkinlik (okula ilişkin düşük yetkinlik hissi) olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Çapri vd., 2011). Ayrıca eğer gerekli önlemler alınmaz ve destekleyici çalışmalar yapılmaz ise okula ilişkin yaşanan bu tükenmişlik akademik sorunlardan okul terkine kadar farklı pek çok soruna neden olabilmektedir (Boyacı ve Özhan, 2018).

Psikoloji alanına ilişkin güncel alanyazın incelendiğinde, özellikle pozitif psikoloji yöneliminin de etkisini artırmasıyla birlikte eğitim-öğretim ortamlarında çeşitli sorunlar ortaya çıkmadan önce koruyucu ve önleyici ruh sağlığı bağlamında yürütülen çalışmaların oldukça önemli olduğu görülmektedir (Snyder, Lopez, Edwards ve Marques, 2016). Buradan hareketle psikolojik sağlık, pozitiflik ve umut gibi güçlü yanlara dayalı olarak üniversite öğrencilerinin yaşadıkları okul tükenmişliğini açıklamayı amaçlayan bu araştırmanın okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmeti sunan alan uzmanları başta olmak üzere eğitim-öğretim hizmetlerinin önemli aktörleri olan öğretmen ve okul yöneticilerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile okullarda okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasını engellemek ve öğrencileri okul tükenmişliğinin olumsuz etkilerinden korumak amacıyla geliştirilecek olan koruyucu ve önleyici çalışmalara veriye dayalı bilgi sağlamak hedeflenmektedir. Bir başka ifade ile üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin psikolojik sağlık, pozitiflik ve umut gibi pozitif özelliklerinin belirlenmesinin okul tükenmişliği başta olmak üzere bireyin yaşamış olduğu sorunları anlayıp kontrol altında tutmada etkili olacağı düşünülmektedir (Kotera, Green ve Sheffield, 2021; Liran ve Miller, 2019).

Üniversite öğrencilerinin yaşadığı okul tükenmişliğini güçlü yanlara dayalı olarak açıklamak amacıyla araştırma kapsamına dâhil edilen ilk değişken olan *psikolojik sağlık* aslında hiç üzülmemek anlamına gelmemektedir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişiler de üzüntü, öfke, hayal kırıklığı gibi duyguları yaşamakta ancak bu duyguları etkili biçimde yenebilmektedirler. Alanyazında psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişilerin sorunlarla etkili bir şekilde başa çıktıkları ifade edilmektedir (Akeman vd., 2020). Psikolojik sağlık bireyin karşısına çıkan zorluklara uyum sağlama yeteneği olarak da görülebilir (Masten, Lucke, Nelson ve Stallworthy, 2021). Bu bağlamda psikolojik sağlamlıkla okul tükenmişliği arasında negatif bir ilişki bulunduğunu gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür. Ortaokul (Sert-Ağır, 2018), lise (Fiorili vd., 2020) ve üniversite (Cheng, Zhao, Wang ve Sun, 2020; Çelikkaleli, 2020) gibi farklı öğretim kademelerinde yer alan öğrenciler ile yürütülen araştırmalarda psikolojik sağlamlık ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşayacakları düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin yaşamış olduğu okul tükenmişliğini güçlü yanlara dayalı olarak açıklayabilmek amacıyla araştırma kapsamına alınan bir diğer değişken olan umut "*bireyin iyi oluşunu artıran ve onu harekete geçirmek için motive eden bir özellik*" olarak tanımlanmaktadır (Atik ve Kemer, 2009; Sarıçam ve Akın, 2013). Pozitif psikolojinin gelişmesiyle birlikte bireyin iyi oluşunu yordayan değişkenler popüler hale gelmiş ve umut, pozitiflik, sağlık gibi bireyin güçlü yönlerine vurgu yapan değişkenlerin araştırılmasına olan ilgi artmıştır (Sarıçam ve Akın, 2013). Snyder vd.'ne (2016)

göre, umut bir düşünme süreci olarak görülmelidir. Umut, bireyin bir amaç için “*harekete geçme güdüsü (agency)*” ve “*o amaçlara ulaşma yolları (pathways)*” olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Snyder vd., 2016). Umudun her iki boyutu da birbiri ile ilişkilidir ve birbirinin etkisini artırmaktadır. Bu bağlamda umut, amacın gerçekleştirilmesindeki olumlu beklenti olarak ifade edilmektedir (Cheavens, Feldman, Woodward ve Snyder, 2006). Fakat Snyder vd.’ne (2016) göre, umut sadece amaca dönük bilişsel bir süreç değil aynı zamanda bireyin bu sürece başarılı bir biçimde katılıma yeteneğine ilişkin inançlarının oluşturduğu ve hiyerarşik olarak organize edilmiş bir sistemdir. Tükenmişlik aslında öğrencinin genel anlamda bir vazgeçiş göstermesidir (Zábrodská vd., 2018). Bu bağlamda umut ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olması beklenmektedir (Munoz, Hanks ve Hellman, 2020).

Okul tükenmişliğini güçlü yanlara dayalı olarak mümkün olduğunca detaylı biçimde açıklayabilmek adına araştırma kapsamına alınan son değişken ise *pozitiflik* olarak belirlenmiştir. Pozitiflik özelliği yüksek bireylerin geleceğe yönelik daha olumlu bakış açısı ve tutuma sahip olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle pozitifliği yüksek bireylerin sahip olduğu geleceğe yönelik olumlu ve bakış ve tutumları sayesinde daha az okul tükenmişliği yaşayabilecekleri söylenebilir. Ayrıca pozitif bireylerin aynı zamanda daha iyimser bireyler olmaları beklenmektedir. Pozitif psikoloji, psikolojik farkındalık ve pozitif düşüncenin önemini vurgulamaktadır (Hefferon ve Bonniwell, 2014; Snyder vd., 2016). Bu bağlamda aslında negatif bir kavram olan okul tükenmişliğinin pozitif düşünce yapısından uzak olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Pozitiflik, bireyin yaşamının hemen tüm alanlarını etkileyen yaşamını değerlendirmesine yönelik olumlu yaklaşımları olarak ifade edilebilir (Caprara, Eisenberg ve Alessandri, 2017). Bireyin yaşam doyumu, mutluluğu ve iyi oluşuyla pozitiflik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Boyacı, 2019; Çıkrıkçı, Çiftçi ve Gençdoğan, 2015). Öz güvenin yapı taşı olarak görülen (Diener, Napa-Scollon, Oishi, Dzokoto ve Suh, 2000; Mirucka, Bielecka ve Kisielewska, 2016) pozitifliğin üniversite öğrencilerinin kariyer geleceğiyle de yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Yıldız-Akyol ve Boyacı, 2020). Bu bağlamda pozitifliğin, günümüzde hızla değişen yaşam koşulları ve bu koşulların oluşturduğu yoğun stresle baş etme noktasında ruh sağlığının korunmasına anlamlı derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireyden beklentilerin ve toplumsal rekabetin arttığı, buna bağlı olarak yaşamsal stres faktörlerinin de çoğalarak günlük yaşamın giderek karmaşıklaştığı üniversite döneminde tükenmişlik eskiye oranla daha da yaygın bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kim, 2019; Madigan ve Curran, 2021). Bu çalışmanın amacı da bireylerin ruh sağlığını ve kariyer geleceklerini olumsuz yönde etkileyebilecek okul tükenmişliği ile psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Böylece okul tükenmişliğini güçlü yanlar olarak ifade edilen psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğe dayalı olarak açıklayabilmek hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Okul tükenmişliği ile psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik arasında anlamlı ilişkiler vardır.
2. Psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
3. Umut, okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
4. Pozitiflik, okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek amacıyla yürütülen bu çalışma yordayıcı korelasyonel araştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda bir ya da birden fazla bağımsız (yordayan) değişkene dayalı olarak bağımlı (yordanan) değişkende meydana gelen değişim açıklanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yordayıcı korelasyonel araştırmaların doğasına uygun olarak bu araştırmanın bağımlı değişkenleri okul tükenmişliğinin bileşenleri olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik bağımsız değişkenleri ise psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu iki farklı üniversitede öğrenim gören 358 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 272'si kız (%76), 86'sı ise erkek (%24) öğrencilerdir. Bununla birlikte bu öğrencilerin yaşları ise 17 ile 38 arasında değişmekte olup, çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin yaş ortalaması 21.06'dır ($S_s = 3.11$). Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 55 kişi birinci sınıfta (%15.4), 171 kişi (%47.8) ikinci sınıfta, 45 kişi (%12.6) üçüncü sınıfta ve 87 kişi ise (%24.3) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Covid-19 pandemisinin veri toplama süreçlerini güçleştirmesi nedeniyle, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu durum araştırmanın çalışma grubu açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 5 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Her bir veri toplama aracına ilişkin detaylı bilgiler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF):

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla bu araştırma kapsamında oluşturulmuştur. Formda yaş, cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen üniversite demografik bilgileri ile ilgili dört soru yer almaktadır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu (MTE-ÖF):

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılan MTE-ÖF, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş, Çapri vd. (2011) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li Likert formunda ve toplam 13 maddeden oluşan ölçek "tükenme (5 madde)", "duyarsızlaşma (4 madde)" ve "yetkinlik (4 madde)" olarak kavramsallaştırılan üç bileşen altında üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini ölçülemektedir. Ölçekten elde edilen veriler değerlendirilirken tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda yer alan maddeler normal puanlanmakta yetkinlik boyutundaki maddeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçek aracılığıyla üniversite öğrencilerin üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanabilmektedir. Ölçeğin ters puanlanan dört maddesine ilişkin cevaplar terse çevrildikten sonra ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi bireylerin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlar bağlamında yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanarak üç boyutlu bu yapının istatistiksel olarak geçerli olduğu ortaya konulmuştur. MTE-ÖF'nin güvenilirliğini temsil eden Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise tükenme alt boyutu için .76, duyarsızlaşma alt boyutu için .82 ve yetkinlik alt boyutu için ise .61 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği bu araştırma kapsamında Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak tekrar incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (PSÖ):

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılan PSÖ, Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiş, Doğan (2015) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. 5'lü Likert formunda ve toplam 6 maddeden oluşan ölçek tek boyutlu bir yapı halinde üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini ölçülemektedir. Ölçeğin ters puanlanan üç maddesine ilişkin cevaplar terse çevrildikten sonra ölçekten alınan puanların yükselmesi bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında geçerliği hem açıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiş ve psikolojik sağlığa ilişkin varyansın %54.66'sını açıklayan bu yapının geçerli olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra altı madde içeren bu yapıdan meydana gelen ölçeğin güvenilirliğini temsil eden Cronbach Alpha katsayısı ise uyarlama çalışmasında $\alpha = .83$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ):

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin umut düzeyleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılan SUÖ, Snyder vd. (1991) tarafından geliştirilmiş, Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. 8'lü Likert formunda ve toplam 12 maddeden oluşan ölçekte 4 madde dolgu

maddesi işlevi görmekte ve puan hesaplaması yapılırken bu maddelere verilen cevaplar hesaba katılmamaktadır. Dolgu maddeleri çıkarıldıktan sonra geriye kalan 8 madde ile SUÖ üniversite öğrencilerinin umut düzeylerini “alternatif yollar düşüncesi” ve “eyleyici düşünce” olarak kavramsallaştırılan iki boyut halinde ölçümlenmektedir. Ölçeğin dolgu maddeleri dışında ters puanlanan maddesi bulunmamakta ve ölçeğin hem alt boyutlarından hem de bütününden alınan puanların yükselmesi bireylerin umut düzeylerinin alt boyutlar ve genel umut bağlamında yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış, iki boyuttan meydana gelen ölçeğin umuda ilişkin toplam varyansın %61.09'unu açıkladığı ve iki boyutlu bu yapının istatistiksel olarak geçerli olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra sekiz madde içeren ve iki alt boyuttan meydana gelen ölçeğin güvenilirliğini temsil eden Cronbach Alpha katsayısı ise uyarlama çalışmasında ölçeğin bütünü için $\alpha = .83$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Pozitiflik Ölçeği (PÖ):

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin pozitiflik düzeyleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılan PÖ, Caprara vd. (2012) tarafından geliştirilmiş, Çıkrıkçı vd. (2015) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li Likert formunda ve toplam 8 maddeden oluşan ölçek tek boyutlu bir yapı halinde üniversite öğrencilerinin pozitiflik düzeylerini ölçümlenmektedir. Ölçeğin ters puanlanan bir maddesine ilişkin cevaplar terse çevrildikten sonra ölçekten alınan puanların yükselmesi bireylerin pozitiflik düzeylerinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış, tek boyuttan meydana gelen bu yapının pozitifliğin ölçülmesinde istatistiksel olarak geçerli olduğu ortaya konulmuştur. Uyarlama çalışması kapsamında ölçeğin güvenilirliği ise iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiş ve bu katsayı ölçeğin bütünü için $\alpha = .73$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Süreç

Araştırma sürecine ilk olarak gerekli yasal izinler alınarak başlanmıştır. Araştırma kapsamında gereken ölçek uygulama izinleri ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan, etik izin ise Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığından elde edilmiştir. Gereken yasal izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında kullanılacak ölçme araçları araştırmacılar tarafından çevrim içi forma dönüştürülmüş ve araştırma verileri dijital ortamda çevrim içi anket formatında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla araştırmanın problemi, amacı ve önemi konusunda bilgileri ve araştırma ile ilgili gerekli yönergeleri içeren bilgilendirme dokümanı çevrim içi anket formunun ilk sayfasına eklenmiş ve öğrencilere anketleri

dolduracakları bağlantı gönderilirken katılımın tamamen gönüllük esasına dayandığı belirtilmiştir. Böylece araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları araştırmaya katılma konusunda gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Bu kapsamda iki farklı üniversitede öğrenim gören toplam 419 üniversite öğrencisine araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek bataryası uygulanarak araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri toplama işlemi tamamlanıp veriler bilgisayara kodlandıktan sonra ilk olarak veri setinde kayıp ve/veya hatalı veri olup olmadığı incelenmiştir. Kayıp verilerin incelenme ve değerlendirilmesinde kabul edilebilir yanıtız madde sayısı %5 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu noktada %5'in üzerinde yanıtız madde içeren 13 öğrenciye ilişkin ölçek bataryaları veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra ise veri setinde yer alan uç değerler ve dağılımın normalliği incelenmiştir. Veri setinde yer alan tek değişkenli uç değerler IBM SPSS programı kullanılarak oluşturulan histogram grafikleri, kutu grafikleri ve hesaplanan z puanları aracılığıyla incelenmiştir. Çok değişkenli normal dağılımdan sapan uç değerler ise Mahalobonis uzaklık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Bu noktada uç değer olduğu belirlenen toplam 48 öğrenciye ilişkin ölçek bataryaları araştırmanın veri setinin dışında tutulmuştur. Bu incelemelerden sonra araştırma veri setinin uç değerlerden temizlendiği ve Tablo 1'de verilen basıklık ve çarpıklık katsayılarından da görüleceği üzere normal dağılım özelliği taşıdığına karar verilmiştir. Dağılımın normal dağılım özelliği taşıdığına karar verildikten sonra araştırma verilerinin analizi hipotezler doğrultusunda 358 kişiden oluşan nihai çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmeden önce doğrusallık, yeterli örneklem büyüklüğü, hata dağılımlarının normalliği, hata varyanslarının homojenliği, çoklu doğrusal bağlantı probleminin kontrol edilmesi gibi analiz varsayımları test edilerek analiz sürecine geçmeden önce gerekli varsayımların sağlanması garanti altına alınmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle araştırma kapsamında yer alan tüm değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış daha sonra ise bu değişkenler arası ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler ortaya konulduktan sonra, üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bu noktada psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik değişkenlerinin bağımsız, okul tükenmişliğinin bileşenleri olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik değişkenlerinin ise ayrı ayrı bağımlı değişken olduğu üç farklı regresyon modeli kurulmuş ve kurulan modeller çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Bahsedilen analizler IBM SPSS 22 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve bu analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Etik Konular

Bu araştırmanın bütün süreçlerinin planlama ve uygulanmasında 1964 Helsinki Deklarasyonu temel alınmıştır. Bu noktada araştırmanın veri toplama süreci başlatılmadan önce Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulundan etik açıdan bir sakınca olmadığına ilişkin onay alınmıştır (Onay Tarih ve No: 18.02.2021 – Toplantı Sayısı: 02, Karar No: 15). Ayrıca araştırma verilerinin toplanması bölümünde detayları anlatıldığı üzere gerekli bilgilendirmeler yapılarak ve yalnızca araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler ile yürütülmüştür.

Bulgular

Korelasyon ve Betimsel İstatistikler

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ayrıca bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler de gerçekleştirilmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yordayıcı değişken rolüne sahip olan psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik değişkenleri ile yordanan değişken rolüne sahip olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik değişkenleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 1’de yer alan analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın yordanan değişkenleri olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik değişkenleri arasında pozitif yönlü ve orta-yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu dikkati çekmektedir. Dahası değişkenler arası ilişkileri ortaya koyan korelasyon analizi sonuçlarının yanı sıra Tablo 1’de yer alan, veri setindeki değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri George ve Mallery’nin (2010) önerileri doğrultusunda değerlendirildiğinde araştırma veri setinde yer alan değişkenlere ait puanların normal dağılım özelliği taşıdığı ifade edilebilir.

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri ve Betimsel İstatistikler

	1	2	3	4	5	6
(1) P. Sağ.	---	.45**	.32**	-.39**	-.32**	-.37**
(2) Umut		---	.48**	-.36**	-.31**	-.55**
(3) Pozitiflik			---	-.34**	-.32**	-.38**
(4) Tük.				---	.70**	.37**
(5) Duy.					---	.41**
(6) Yet.						---
<i>Ortalama</i>	18.34	49.20	28.74	12.87	9.55	8.99
<i>Standart Sapma</i>	4.65	8.12	5.99	4.55	3.86	2.69
<i>Basıklık</i>	-.03	.16	-.10	-.26	-.26	.22
<i>Çarpıklık</i>	.00	-.59	-.55	.48	.59	.46
α	.82	.86	.84	.82	.81	.64

** $p < .01$, P. Sağ: Psikolojik Sağlamlık, Tük: Tükenme, Duy: Duyarsızlaşma, Yet: Yetkinlik

Okul Tükenmişliğinin (Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik) Yordanmasına Yönelik Bulgular

Araştırma değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ve araştırma veri setinde yer alan değişkenlere ait puanların normal dağılım özelliği taşıdığı belirlendikten sonra araştırma hipotezleri doğrultusunda üç farklı çoklu doğrusal regresyon modeli kurularak, psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin okul tükenmişliğinin bileşenleri olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinliğin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Kurulan regresyon modelleri sonucunda elde edilen tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik değişkenlerine ilişkin değişim istatistikleri Tablo 2’de, regresyon analizi sonuçları ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Tükenmişliğinin (Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik) Yordanmasına İlişkin Değişim İstatistikleri

Değişken	R	R ²	ΔR ²	TSH	Değişim İstatistikleri		
					ΔF	Sd1	Sd2
Tükenme	.47	.22	.21	4.05	32.49	3	354
Duyarsızlaşma	.40	.16	.16	3.55	22.95	3	354
Yetkinlik	.58	.34	.33	2.20	60.35	3	354

**p < .01

Tablo 3. Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik Yordanan Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	Standardize	Edilmemiş	Standardize	t	p
		Katsayılar	SH _B	Katsayılar		
		B	SH _B	β		
Tükenme	(Sabit)	25.67	1.41	---	18.18	.000
	P. Sağ.	-.26	.05	-.26	- 4.93	.000
	Umut	-.09	.03	-.15	- 2.66	.008
	Pozitiflik	-.14	.04	-.18	- 3.28	.001
Duyarsızlaşma	(Sabit)	19.09	1.24	---	15.42	.000
	P. Sağ.	-.16	.05	-.20	- 3.60	.000
	Umut	-.06	.03	-.13	- 2.14	.033
	Pozitiflik	-.12	.04	-.19	- 3.43	.001
Yetkinlik	(Sabit)	19.14	.77	---	24.95	.000
	P. Sağ.	-.08	.03	-.13	- 2.75	.006
	Umut	-.14	.02	-.43	- 8.13	.000
	Pozitiflik	-.06	.02	-.13	- 2.68	.008

**p < .01

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte incelendiğinde, bu çalışmada okul tükenmişliğinin bileşenlerini ifade eden tükenme [F (3, 354) = 32.49, p < .01], duyarsızlaşma [F (3, 354) = 22.95, p < .01] ve yetkinlik [F (3, 354) = 60.35, p < .01] değişkenlerinin bağımlı değişken olduğu her üç modelin de anlamlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu noktada, Tablo 3’te yer alan standardize katsayılar göre psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik değişkenlerinin üçünün de tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinliği negatif yönlü ve anlamlı biçimde yordadığı söylenebilir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık, umut ve pozitif değişkenleri birlikte tükenmeye ilişkin varyansın %22'sini, duyarsızlaşmaya ilişkin varyansın %16'sını ve bunların yanında yetkinliğe ilişkin toplam varyansın ise %34'ünü anlamlı biçimde açıklamaktadır.

Bununla birlikte, Tablo 3 standardize edilmiş katsayılar bağlamında incelendiğinde araştırmada bağımsız değişken rolüne sahip olan psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik değişkenlerinin tükenme bağımlı değişkeni üzerindeki yordayıcı etkilerinin göreceli önem sırasının psikolojik sağlamlık ($\beta = -.26$, $t = -4.93$), pozitiflik ($\beta = -.18$, $t = -3.28$) ve umut ($\beta = -.15$, $t = -2.66$) biçiminde olduğu görülmektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik bağımsız değişkenlerinin duyarsızlaşma bağımlı değişkeni üzerindeki yordayıcı etkilerinin göreceli önem sırası da tükenme bağımlı değişkenine benzer şekilde psikolojik sağlamlık ($\beta = -.20$, $t = -3.60$), pozitiflik ($\beta = -.19$, $t = -3.43$) ve umut ($\beta = -.13$, $t = -2.14$) biçimindedir. Araştırmanın son bağımlı değişkeni olan yetkinlik değişkenine ilişkin bağımsız değişkenlerinin önem sırası ise diğer iki bağımlı değişkenden farklı biçimde umut ($\beta = -.43$, $t = -8.13$), psikolojik sağlamlık ($\beta = -.13$, $t = -2.75$) ve pozitiflik ($\beta = -.13$, $t = -2.68$) biçimindedir. Araştırma hipotezleri doğrultusunda kurulan üç farklı regresyon modeline ilişkin elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik değişkenlerinin üçünün de okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu noktada bu değişkenler birlikte en fazla okul tükenmişliğinin yetkinlik ($R^2 = .34$) bileşeninin, ikinci sırada tükenme ($R^2 = .22$) bileşeninin ve son sırada ise duyarsızlaşma ($R^2 = .16$) bileşeninin açıklanmasına katkı sağlamaktadırlar.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık, pozitiflik ve umudun öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile negatif yönlü ve anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda psikolojik sağlamlık, pozitiflik ve umut okul tükenmişliğinin bileşenleri olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinliği anlamlı biçimde açıklamaktadır. Bu durum öğrencilerin psikolojik sağlamlık, pozitiflik ve umut düzeyleri arttıkça daha az duygusal tükenmişlik yaşayacaklarını, çevrelerine karşı daha az duyarsızlaşacaklarını ve daha az kişisel yetersizlik hissedeceklerini ifade etmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde bireyin pozitif özelliklerinin artmasının tükenmişliği azaltacağı vurgulanmaktadır (Huizi ve Xianwei, 2018; Özhan ve Boyacı, 2018; Seibert, May, Fitzgerald ve Fincham, 2016). Bu çalışmada pozitif özellikler olarak, psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik değişkenlerinin okul tükenmişliğiyle ilişkisi incelenmiştir.

Öğrencilerin yaşamış olduğu okul tükenmişliğinin uyumsuzluk ve bireyin öz kaynaklarındaki yetersizlik olmak üzere iki ana faktörden oluştuğu söylenebilir (Dandar, Grigsby ve Bunton, 2019). Bireyin öz kaynaklarında yetersizlik olduğu düşüncesi ve bireyin kendisine ilişkin inancının düşük

olması alanyazında vurgulandığı gibi bireyin yetersizlik hissetmesinde etkili olabilmektedir. Araştırmanın değişkenlerinden pozitiflik ise bireyin olumlu düşüne potansiyelini ifade etmektedir (Çıkrıkçı vd., 2015). Ayrıca pozitif düşünce yapısını benimseyen bireyler hayata ve kendilerine ilişkin olumlu bir değerlendirmeye sahiptirler (Caprara vd., 2016). Dolayısıyla pozitifliğin artması bireyin öz kaynaklarına ilişkin negatif değerlendirmesini ve yetersizlik hissetmesini azaltacak ve öğrencilerin daha az tükenmişlik hissetmesine yardım edecektir. Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu tutum (Aypay, 2017) ve bakış açıları (Martos Martinez vd., 2021) ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları, pozitiflik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkilere yönelik önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Vizoso vd. (2019) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin iyimserlik özellikleri arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle pozitifliği yüksek olan bireylerin sahip oldukları iyimserlik özelliklerinin de geleceğe yönelik olumlu tutum ve bakış açılarına benzer şekilde yaşayacakları okul tükenmişliğini azaltacağı söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Okul tükenmişliğinin diğer önemli kaynaklarından birisi de çevrenin bireyden beklentileriyle bireyin kendi beklentileri arasında çelişki bulunması yani uyumsuzluk olarak tanımlanabilir (Kutsal ve Bilge, 2012). Araştırmanın okul tükenmişliğini yordayan diğer bir değişkeni olan umut aslında bireyin beklentilerinin kendi içerisinde tutarlılık göstermesini ifade etmektedir. Bu bağlamda umut düzeyi yüksek olan bireylerin yaşamdan istedikleri ile yaptıkları arasında tutarlık olacağı için bu bireylerin yaşayacağı okul tükenmişliği de azalacaktır (Boyacı ve Özhan, 2018). Alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarda umut ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmektedir (Boyacı ve Özhan, 2018). Güngör (2019) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada umut ve okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın yanı sıra, üniversite öğrencileri ile yürütülen farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Duncan ve Hellman, 2020; Mohammadi, Moslemi ve Ghomi, 2019). Bu araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde öğrencilerin umut düzeylerinin artmasının okula ilişkin yaşayacakları tükenmişliği azaltacağı söylenebilir. Araştırmanın bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmanın sonucuna göre pozitiflik ve umut bireyin tükenmişliğini negatif yönde yordamaktadır. Yine umut konusunda araştırmalar yürüten Rand'a (2017) göre bireye güç veren ve onun değişimlere uyum sağlamasına yardımcı olan özelliği umuttur. Umud bireyin yaşadığı anın farkında olarak anlam bulmasına yardımcı olan pozitif bir güçtür. Bu bağlamda okul tükenmişliğinin anlamsızlık boyutunu ortadan kaldırmak adına bireylerin umutlu düşünce biçimlerinin desteklenmesi faydalı olacaktır. Anlamsızlık tükenmişliğin üç alt boyutundan birisi olarak tanımlanmaktadır (Boyacı ve Özhan, 2018; Salmelo-Aro ve Read, 2017). Bu açıdan bakıldığında anlamsızlık umudun tam tersi bir anlam ifade etmektedir. Dolayısıyla

tükenmişlik ile umut arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmasının alanyazındaki bilgilerle tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni ise psikolojik sağlamlıktır. Pozitif psikolojinin en önde gelen kavramlarından biri olan kendini toparlama gücü olarak da bilinen psikolojik sağlamlık insanların depresyon, travma, stres gibi bir zorlanma durumuyla karşılaştığında ortaya çıkan pozitif bir özelliği olarak tanımlanmaktadır (Snyder vd., 2016). İnsanlar eğitim yaşamlarında farklı dönemlerde farklı stres yaratan zorlu durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu tarz zorlanmalar bireyin akademik olarak tükenmesine neden olabilmektedir (Aguayo vd., 2019; Akeman vd., 2020; Asikainen vd., 2020). Bireyin karşılaştığı bu tarz zorlanmalara uyum sürecinde pozitiflik, umut ve psikolojik sağlamlık gibi özellikler onun uyum çabalarını kolaylaştırmaktadır (Akeman vd., 2020). Birey sonradan kazandığı ve doğuştan getirdiği özellikleriyle anlamlı bir bütünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda bireyin zorluklar karşısında kendini toparlama gücü olarak karşımıza çıkan psikolojik sağlamlık da bireyin uyumunu kolaylaştıran önemli özelliklerinin başında gelmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik üniversite öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile negatif yönlü ve anlamlı biçimde ilişkilidir. Başka bir anlatımla psikolojik sağlamlık, umut ve pozitiflik arttıkça bireyin yaşamış olduğu okul tükenmişliği de azalmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin psikolojik sağlamlığı, umudu ve pozitifliği artırmaya yönelik yapacağı gerek bireysel gerekse grup çalışmaları önem kazanmaktadır. Özellikle okul tükenmişliğini önlemeye yönelik pozitif yönelimli akran rehberliği, bireysel rehberlik, grupla psikolojik danışma ya da psiko-eğitim programları gibi çalışmalar yürütülmesi okul tükenmişliğini önleme konusunda oldukça faydalı olabilir. Bu bağlamda yapılacak deneysel çalışmalarla psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin artırılmasının etkileri araştırılabilir. Etkililiği kanıtlanmış bu tarz psikolojik yardımlarla okul tükenmişliği ve okul terki gibi sorunlar önenebilir.

Bu araştırmanın bulguları ortaya konduğu dönem açısından ayrıca önem arz etmektedir. Tüm dünyayı olduğu gibi Türkiye'yi de etkileyen Covid-19 pandemisinden en fazla etkilenen grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de üniversiteler uzaktan eğitim süreci yürütme kararı almış ve bunu uygulamıştır. Bu süreçte okuldan ve arkadaşlarından uzaklaşan öğrencilerin çeşitli ruhsal problemler yaşadıkları da bilinmektedir (Courtney, Watson, Battaglia, Mulsant ve Szatmari, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin pozitif özelliklerinin desteklenmesi öğrencilerin ruh sağlığını korumaları açısından oldukça değerli olacaktır. Bu kapsamda üniversitelerde yürütülecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri

kapsamında, öğrencilere yönelik destekleyici çalışmaların doğru, yeterli ve vakit kaybetmeden gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Ramírez-Baena, L. & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 707-716. doi: [10.3390/ijerph16050707](https://doi.org/10.3390/ijerph16050707)
- Akeman, E., Kirlic, N., Clausen, A. N., Cosgrove, K. T., McDermott, T. J., Cromer, L. D., ... & Aupperle, R. L. (2020). A pragmatic clinical trial examining the impact of a resilience program on college student mental health. *Depression and Anxiety*, 37(3), 202-213. doi: [10.1002/da.22969](https://doi.org/10.1002/da.22969)
- Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A. & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*, 78, 101781. doi: [10.1016/j.lindif.2019.101781](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101781)
- Atik, G. & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390.
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1345-1359.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Boyacı, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinin PERMA modeline göre yordanması: sosyal destek ve pozitifliğin rolü. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 109-116.
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2018). The role of hope and family relations of school burnout among secondary school students: a structural equation modeling. *Education & Sciences*, 43(195). doi: [10.15390/EB.2018.7536](https://doi.org/10.15390/EB.2018.7536)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G. & Abela, J. (2012). The Positivity Scale. *Psychological Assessment*, 24, 701-712.
- Caprara, G. V., Castellani, V., Alessandri, G., Mazzuca, F., La Torre, M., Barbaranelli, C., ... & Ziparo, V. (2016). Being positive despite illness: The contribution of positivity to the quality of life of cancer patients. *Psychology & Health*, 31(5), 524-534.
- Caprara, G. V., Eisenberg, N. & Alessandri, G. (2017). Positivity: The dispositional basis of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 353-371.

- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T. & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*(2), 135-145.
- Cheng, J., Zhao, Y. Y., Wang, J. & Sun, Y. H. (2020). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: The buffering hypothesis of resilience and social support. *Psychology, Health & Medicine, 25*(9), 1094-1105.
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H. & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry, 65*(10), 688-691.
- Çapri, B., Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri öğrenci formunun Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 134-147.
- Çelikkaleli, Ö. (2020). Beliren yetişkinlerde stres ile tükenmişlik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerde psikolojik sağlamlığın aracılık rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 1-21.
- Çıkrıkçı, Ö., Çiftçi, M. & Gençdoğan, B. (2015). Pozitiflik Ölçeği Türkçe Formu'nun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 57-76.
- Dandar, V., Grigsby, R. K. & Bunton, S. (2019). Burnout among US medical school faculty. *Analysis in Brief, 19*(1), 1-3.
- Diener, E., Napa-Scollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V. & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies, 1*(2), 159-176.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.
- Duncan, A. R. & Hellman, C. M. (2020). The potential protective effect of hope on students' experience of perceived stress and burnout during medical school. *Permanente Journal, 24*(5), 79-116.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R. & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), 3058-3066. doi: [10.3390/ijerph17093058](https://doi.org/10.3390/ijerph17093058)
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.

- Güngör, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International*, 40(6), 581-597.
- Hefferon, K. & Bonniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar* (Çev. Ed., T. Doğan). Ankara: Nobel.
- Huizi, S. U. N. & Xianwei, L. I. U. (2018). Meta-analysis of factors affecting Chinese university students' learning burnout. *Journal of Beijing University of Aeronautics and Astronautics Social Sciences Edition*, 31(3), 109-114. doi: [10.13766/j.bhsk.1008-2204.2016.0172](https://doi.org/10.13766/j.bhsk.1008-2204.2016.0172)
- Kim, H. S. (2019). The influence of academic emotional burnout on academic adjustment among college students: The mediating effect of a grateful disposition. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 9(2), 57-72. doi: [10.18401/2019.9.2.4](https://doi.org/10.18401/2019.9.2.4)
- Kotera, Y., Green, P. & Sheffield, D. (2021). Positive psychology for mental wellbeing of UK therapeutic students: relationships with engagement, motivation, resilience and self-compassion. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi: [10.1007/s11469-020-00466](https://doi.org/10.1007/s11469-020-00466)
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Liran, B. H. & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51-65. doi: [10.1007/s10902](https://doi.org/10.1007/s10902)
- Madigan, D. J. & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405. doi: [10.1007/s10648-020-09533-1](https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1)
- Martos Martínez, Á., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. D. M., Tortosa Martínez, B. M., ... & Gázquez Linares, J. J. (2021). Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability*, 13(8), 4575. doi: [10.3390/su13084575](https://doi.org/10.3390/su13084575)
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* içinde (s. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M. & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. doi: [10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307)
- Mirucka, B., Bielecka, U. & Kisielewska, M. (2016). Positive orientation, self-esteem, and satisfaction with life in the context of subjective age in older adults. *Personality and Individual Differences*, 99, 206-210.

- Mohammadi, S. D., Moslemi, Z. & Ghomi, M. (2019). The relationship between hope components with academic burnout, motivation, and status of students in Qom University of Medical Sciences, Qom, Iran. *Journal of Medical Education Development*, 12(35), 36-27.
- Munoz, R. T., Hanks, H. & Hellman, C. M. (2020). Hope and resilience as distinct contributors to psychological flourishing among childhood trauma survivors. *Traumatology*, 26(2), 177-184. doi: [10.1037/trm0000224](https://doi.org/10.1037/trm0000224)
- Özhan, M. B. & Boyacı, M. (2018). Grit as a predictor of depression, anxiety and stress among university students: a structural equation modeling. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(4), 370-376. doi: [10.5455/apd.285042](https://doi.org/10.5455/apd.285042)
- Rand, K. L. (2017). Hope, self-efficacy, and optimism: Conceptual and empirical differences. *The Oxford Handbook of Hope*.
- Rehman, A. U., Bhuttah, T. M. & You, X. (2020). Linking burnout to psychological well-being: The mediating role of social support and learning motivation. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 545-554. doi: [10.2147/PRBM.S250961](https://doi.org/10.2147/PRBM.S250961)
- Salmelo-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. doi: [10.1016/j.burn.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001)
- Sarıçam, H. & Akın, A. (2013). Bütünleyici Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 291-308.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C. & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127. doi: [10.1016/j.lindif.2016.05.024](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024)
- Sert-Ağır, M. (2018). Ergenlerde psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği ve internet bağımlılığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 5-28.
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Boutheyre, E., Dantzer, C. & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78(1), 91-113.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Jennifer-Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.

- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570- 585.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M. & Marques, S. C. (2016). *Oxford handbook of positive psychology* (3. b.). Oxford: Oxford University. doi: [10.1093/oxfordhb/9780199396511.001.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.001.0001)
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z. & Uka, V. (2018). *Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students*. Bulgarian Comparative Education Society Conference'da (Education in Modern Society) sunulmuş bildiri. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586176.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.
- Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O. & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783.
- Yıldız-Akyol, E. & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(57), 297-320.
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M. & Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: The central role of work–family conflict. *Educational Psychology*, 38(6), 800–819. doi: [10.1080/01443410.2017.1340590](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1340590)

Extended Summary

University life can be defined as a process in which the individual is in an academic, social, and emotional change, which is challenging for the individual and prepares the individual for business life (Rehman, Bhutta, and You, 2020; Yıldız-Akyol and Boyacı, 2020). With university life, the academic and social expectations of society, especially families, from the individual increase. This situation inevitably causes serious stress for students (Vizoso, Arias-Gundín, and Rodríguez, 2019). In addition to these expectations, the academic, economic, and social difficulties faced cause a serious strain on the individual. Over time, these compulsions can lead to different levels of psychological symptoms, especially school burnout (Özhan and Boyacı, 2018; Shankland et al., 2019; Vizoso et al., 2019). School burnout sometimes refers to important psychological symptoms as a form of physical and emotional response when the individual is unable to cope with the stress sources that occur in his life or does not know how to cope (Aguayo et al., 2019; Boyacı and Özhan, 2018; Vizoso et al., 2019). When the literature is examined, it is stated that school burnout consists of three dimensions:

exhaustion, cynicism, and inefficacy regarding the school (Bask and Salmela-Aro, 2013; Boyacı and Özhan, 2018; Çapri, Gündüz, and Gökçakan, 2011). When the current literature in the field of psychology is examined, it is seen that studies conducted in the context of preventive mental health before various problems arise in educational environments, especially with the increase of positive psychology orientation, is very important (Snyder, Lopez, Edwards, and Marques, 2016).

In this context, this study aims to explain the school burnout experienced by university students based on psychological strengths such as resilience, positivity, and hope. For this purpose, the following hypotheses have been tested within the scope of the research.

1. There are significantly negative relationships between school burnout and psychological resilience, hope, and positivity.
2. Psychological resilience is a significantly negative predictor of school burnout.
3. Hope is a significantly negative predictor of school burnout.
4. Positivity is a significantly negative predictor of school burnout.

The study group of this study, which was designed as a predictive correlational study (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2012), consists of 358 university students, 272 women and 86 men, who continue their education at different departments. Personal Information Form (PIF), Maslach Burnout Inventory Student Form (MBI-SF), Brief Psychological Resilience Scale (BPRS), Continuous Hope Scale (CHS), and Positivity Scale (PSI) were applied to the participants to collect data within the scope of the study. The data obtained from the participants were coded into the computer and analyzed using the SPSS 22 program. Pearson Product Moment Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were performed to analyze the data.

According to the correlation analysis results, negative and significant relationships were found between school burnout and positivity, hope, and resilience. After the correlation analysis, a stepwise multiple regression analysis was conducted to test the extent to which psychological resilience, hope, and positivity predicted school burnout. According to the analysis results, it was concluded that psychological resilience, hope, and positivity are significant predictors of the school burnout of university students, exhaustion ($R^2 = .22$, $p < .01$), cynicism ($R^2 = .16$, $p < .01$), and efficacy ($R^2 = .34$, $p < .01$) subdimensions. In other words, it can be said that all three variables of psychological resilience, hope, and positivity negatively and significantly predicted exhaustion, cynicism and efficacy. According to the results of the analysis, psychological resilience, hope, and positivity variables together significantly explain 22% of the variance related to exhaustion, 16% of the variance related to cynicism, and 34% of the total variance related to efficacy.

The findings obtained within the scope of this study revealed that as the psychological resilience, positivity, and hope levels of university student's increase, they will experience less emotional burnout, become less insensitive to their environment, and feel less personal inadequacy. When the researches in the literature are examined, it is emphasized that increasing the positive characteristics of the individual, similar to the results of the research, will decrease burnout (Huizi and Xianwei, 2018; Özhan and Boyacı, 2018; Seibert, May, Fitzgerald, and Fincham, 2016).

It can be said that the school burnout experienced by students consists of two main factors: incompatibility and inadequacy of the individual's own resources (Dandar, Grigsby, and Bunton, 2019). As emphasized in the literature, the thought that the individual has insufficiency in his own resources and the individual's low self-esteem can be effective in the individual's feeling of inadequacy. One of the variables of the study, positivity, refers to the individual's potential for positive thinking (Çıkırıkçı, Çiftçi, and Gençdoğan, 2015). In addition, individuals with positive thinking have a positive evaluation of life and themselves (Caprara et al., 2016). Therefore, increasing positivity will reduce the individual's negative evaluation of their own resources and their feeling of inadequacy and will help students feel less burnout.

According to the results of this study, psychological resilience, hope, and positivity are negatively and significantly associated with the school burnout of university students. At the same time, exhaustion, cynicism, and efficacy, which are the components of school burnout, are also significantly predicted by school burnout. In other words, as the psychological resilience, hope, and positivity increase, the school burnout of the individual decreases. In this context, both individual and group studies to be carried out by psychological counseling and guidance units of universities to increase psychological strength, hope, and positivity gain importance. Especially, conducting studies such as positive oriented peer guidance, individual guided, group counseling, or psycho-education programs aimed at preventing school burnout can be very useful in preventing school burnout. In this context, the effects of increasing psychological resilience, hope, and positivity can be investigated with experimental studies. Problems such as school burnout and dropout can be prevented with this kind of psychological help that has been proven to be effective.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın bütün aşamalarında her iki araştırmacı da eşit düzeyde sorumluluk almış ve araştırma sürecine eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulunun 18.02.2021 tarih ve 02 sayılı toplantıdaki 15 numaralı kararı ile yürütülmüştür.

Temel Yaşam Becerileri Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Bilgi, İhtiyaç ve Öncelikler*

Classroom Teachers' Views About Basic Life Skills: Knowledge, Needs, and Priorities

Gülsüm Yıldırım

Yazar Bilgileri

Gülsüm Yıldırım 
Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari
Üniversitesi, Temel Eğitim,
yildirimgulsum27@gmail.com

ÖZ

Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada; temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkezinde görev yapan 61 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket betimsel analiz yöntemlerinden frekans analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin bir kısmının daha önce yaşam becerileri kavramını duymadıkları; bir kısmının ise yaşam becerileri kavramını duyduğu ancak hayat bilgisi dersiyle ilişki kuramadıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri yaşam becerileri kavramını tanımlarken genel olarak hayata devam etme ve kendi başına yaşama olarak açıklamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde; öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin en çok kendini ifade etme ve iletişim becerileri olduğunu ifade etmişlerdir. Yaşam becerilerinin bağımsızlığı yaşamak ve sürdürmek için gerekli olduğunu belirterek bunların daha çok sosyal çevre-okul-aile üçgeninde kazanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim
Sınıf Öğretmeni
Hayat Bilgisi
Temel Yaşam Becerileri

Keywords

Education
Classroom Teacher
Life Study
Basic Life Skills

Makale Geçmişi

Geliş: 15.05.2021
Düzeltilme: 30.07.2021
Kabul: 24.08.2021

ABSTRACT

In this study, the opinions of classroom teachers working in a province located in the Eastern Anatolian Region, regarding basic life skills have been examined. The basic qualitative research method has been used in the research, and 61 classroom teachers have been reached with the purposeful sampling method. Of the open-ended questions, the questionnaire has been analyzed descriptively. As a result of the analysis, some of the classroom teachers have not been heard life skills before; however, it has been observed that the hearing teachers have not been emphasized the life study lesson at all. Classroom teachers have attached the meanings of life skills; it has been generally defined as continuing life and living on its own. Classroom teachers emphasizing different skills have expressed the skills that should be gained to students in a city in the Eastern Anatolia Region as the most self-expression and communication skills. It has also been stated that life skills are mainly required for living and maintaining independence, and it has been stated that they can be acquired mainly in the social environment-school-family triangle.

*Bu çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yıldırım, G. (2021). Temel yaşam becerileri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Bilgi, ihtiyaç ve öncelikler. *TEBD*, 19(2), 1199-1222. <https://doi.org/10.37217/tebd.937637>

Giriş

Bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan eğitimin son yüzyılda daha da önem kazandığı söylenebilir. 1900'lü yıllardaki değişimlerle birlikte eğitim uluslararası alanda vurgulanmaya başlamıştır. 26 Eylül 1924'te kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nde (Birleşmiş Milletler [BM], 1924) fikren geri kalmış çocukların eğitilmesi gerektiğinden bahsedilirken, Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinin 26'ncı maddesinde herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin zorunlu ve ücretsiz olduğu belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1949). Ayrıca 20 Kasım 1959'da kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi (United Nations [UN], 1959), 1966 Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (Resmi Gazete, 2003) ve 20 Kasım 1989'da kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 1995).

Uluslararası anlaşma ve sözleşmelerin yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında eğitime önem verildiği görülmektedir. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 1924 yılında kabul edilmesiyle birlikte ilköğretim zorunlu ve ücretsiz olmuştur (Resmi Gazete, 1924). Bu durum sonrasında yapılan anayasal düzenlemelerle de devam etmektedir. Son anayasal düzenleme olan 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde de eğitim hakkına işaret edilir (Resmi Gazete, 1982). Ancak eğitim hakkının hayata geçirilmesinin ötesinde son yıllarda "kaliteli eğitim" söz konusu olmuştur. 1990 yılında ilan edilen "Herkes İçin Dünya Eğitim Bildirgesi"nde insanlara okuryazarlık, temel bilgi ve yaşam becerileri kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (UNICEF [United Nations International Children's Emergency Fund], 1990). Daha sonra Dünya Eğitim Forumu'nda bireylere yaşam becerilerinin yanı sıra kaliteli eğitim ortamlarında okuryazarlık ve sayısal beceriler kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], 2000). Buna ek olarak UNESCO ve UNICEF (2013) tarafından desteklenen Herkes için Eğitim'in (Education For All) altı amacından üçünün; bireyin öğrenme ihtiyaçları, uygun öğrenme konuları ve yaşam becerileri olduğu söylenebilir. Özetle, bireylerin bir bütün olarak gelişiminin yanı sıra bireylerin okuryazarlık ve sayısal becerilerini içeren kaliteli eğitim ortamları ve "yaşam becerilerinin" önem kazandığı söylenebilir.

Dünya Sağlık Örgütü, yaşam becerilerini bireyin günlük zorluklarla başa çıkmasına ve ihtiyaçlarının karşılamasına yardımcı olan olumlu ve uyarlanabilir davranışları içeren beceriler olarak açıklamaktadır (DSÖ, 1997). Öte yandan; Vajargah, Abolghasemi ve Sabzian (2009) yaşam becerilerini, günlük hayatta mutlu ve başarılı olmaya dayalı ve olumlu davranışlar kazanmalarını sağlayan beceriler olarak ele alırlar. Hanbury ve Malti (2011, s. 8), yaşam becerilerini bireylerin sağlıklı, sorumlu ve üretken bireyler olarak büyümesi için günlük yaşam zorluklarıyla başa çıkmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlar. Yaşam becerileri alanında herkes tarafından kabul edilen bir tanım

olmadığını belirten Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA, 2017, s. 9), bireyin bağımsız yaşaması için kişisel yetkinlik ve sosyal becerileri içerdiğini; bunun da bilmeyi, yapmayı, birlikte olmayı ve birlikte yaşamayı kapsadığını belirtmektedir. Nitekim bu durum hangi becerilerin yaşam becerisi olduğu konusunda tartışmaya neden olmaktadır.

Avrupa ülkelerinde yaşam becerilerinin kazanılmasıyla ilgili projeler yürüten Avrupa Yetişkin Eğitimi Derneği (EAEA, 2018); aritmetik becerileri, okuryazarlığı, ekonomiye dair becerileri, sağlık becerilerini, kişisel ve kişilerarası ilişkileri, vatandaşlık becerilerini, dijital ve çevresel becerileri yaşam becerileri kapsamında ele almaktadır. Aritmetik beceriler; sayısal bilgileri günlük hayatta tanımak ve kullanmak, matematik problemlerini çözmektir. Okuryazarlık becerisi; yazılı bir metin oluşturmak, metni anlamak ve yazılı bilgileri günlük hayatta kullanmaktır. Ekonomik beceriler; parayı yönetme ve kendi bütçesini etkili bir şekilde yönetmek için gerekli bilgileri kullanma yeteneğidir. Kişisel ve kişilerarası beceriler; öz yönetim, benlik saygısı ve empati, karar verme ve problem çözme, başkalarıyla saygılı bir şekilde iletişim kurma, çatışma çözme, işbirliği yapma ve farklılıklara saygı göstermedir. Vatandaşlık becerileri; demokrasinin pratikte nasıl işlediğini bilme, demokratik süreçlere nasıl katılacağını ve sosyal katılımın nasıl yapılacağını öğrenme, dini ve kültürel farklılıkları anlama ve saygı duymanın gerekliliği olarak söylenebilir. Dijital beceriler; bilgisayar destekli ve web tabanlı bir ortama uyum sağlama ve dijital araçları, medyayı ve kaynakları medya okuryazarı olarak kullanabilmek şeklinde tanımlanmaktadır. Çevresel beceriler; günlük eylemlerin çevre üzerindeki etkisini anlamak - gıda, enerji, geri dönüşüm, atık azaltma gibi gıda üretmek ve tüketmek – olarak açıklamaktadır. EAEA sürdürülebilir kalkınma kavramını; çevresel, sosyal ve ekonomik faktörleri nasıl birbirine bağladığını anlamak için bu yetkinliklerin kazanılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

DSÖ (1997) sağlık becerileri programı kapsamında yaşam becerilerini; iletişim ve kişilerarası beceriler, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri, başa çıkma ve öz yönetim becerileri olarak 3 başlık altında belirtmektedir. UNICEF ve Karayip Ülkeleri Topluluğu (CARICOM) tarafından desteklenen Sağlık ve Aile Hayatı Eğitimi Programı'nda yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerinin yanı sıra DSÖ tarafından belirtilen beceriler yaşam becerileri olarak görülmektedir. Programlar arasındaki bu farklılıkların nedeninin eğitim programlarının kültürel ve sosyal durumlardan etkilenmesi olduğu söylenebilir. Nitekim bireylere yaşam becerileri kazandırmak için hazırlanan programlar; bağımsız bir konu bağlamında belirli beceriler kazanma, okulu ve çevreyi sosyal bağlamlar çerçevesinde bütünleştirme veya eğitim programına entegre etme şeklinde gerçekleştirilmektedir (UNICEF, 2007).

Türkiye'de yaşam becerileri kazandırma; 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren Hayat Bilgisi Öğretim Programı kapsamında ele alınmıştır. Hayat bilgisi; gerçeklere dayalı olarak yaşamla iç

içe konuların ele alınıp öğrencilerin gözlem, inceleme ve iş yaptığı başka bir deyişle yaparak yaşayarak öğrendikleri ilkokul derslerinin belkemiğidir (Baymur, 1954, s. 20-21). Yine bir diğer tanım; çocuğa içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevreyi inceleterek çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili doğru ve sağlam bilgiler elde etmesini sağlayan, iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğreten bir derstir (Binbaşıoğlu, 2003). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere hayat bilgisinin, bireyin içinde yaşadığı çevre ve toplumu temele alıp yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla bilgi ve beceriler kazanmasını sağlayan bir toplu öğretim dersi olduğu söylenebilir.

İlk defa 1926 yılında uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı; 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında da yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Ancak 2004-2005 yılında dünyadaki değişimlere paralel olarak programda büyük bir değişiklik yapılmış ve yaşam becerileri programın çatısına yerleştirilmiştir. Bu kapsamda programın vizyonu şu şekilde açıklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s. 9):

“Öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, mutlu bireyler yetiştirmektir.”

Görüldüğü üzere programın vizyonunda da temel yaşam becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda bireylere toplam 42 yaşam becerisi kazandırılmak üzere program düzenlenmiştir. 2009 yılında programda kazanım sayısı azaltılmış; ancak yaşam becerileri değiştirilmemiştir. Ancak 2015'te Hayat Bilgisi Öğretim Programı değiştirilmiş ve 22 yaşam becerisine yer verilmiştir. Bununla birlikte son değişen 2018 programında da 2015 programındaki 22 beceriye “Kariyer Bilinci Geliştirme” becerisi eklenerek toplam 23 beceriye yer verilmiştir. Görüldüğü üzere son 15 yılda uygulanan hayat bilgisi öğretim programında temel yaşam becerilerine vurgu yapılırken, kazandırılması gereken becerilerin programlarla birlikte değiştiği söylenebilir.

Yaşam becerileri alanında yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin yaşam becerilerine dair görüşleri (Deveci ve Aydın, 2021; Karal, 2019); öğretmenlerin yaşam becerilerine dair görüşleri (Güleç, 2020); öğretmen adaylarının yaşam becerilerine dair görüşleri (Boysak, 2020; Kanyılmaz, 2018; Yıldırım, 2019) öğretim elemanlarının yaşam becerilerine dair görüşleri (Selçuk, 2019) ve ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine dair görüşlerini (Özata-Yücel ve Kanyılmaz, 2018) inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte hayat bilgisi öğretiminde yaşam becerilerine (Bastık, 2019; Yıldırım, 2020) dair araştırmalar da alanyazında yer almıştır. Yapılan araştırmalarda da yaşam becerilerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Yaşam becerileri eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar ele alındığında da öğretmenin rolü göz ardı edilemez. Uluslararası alanda yaşam becerileri programlarının hazırlanmasında rol üstlenen UNICEF (2012, s. 6) programın girdilerini; materyal, öğretmen ve program olarak ele almaktadır.

Programın uygulanmasında ise eğitimsiz öğretmenleri risk faktörleri arasında açıklamaktadır. Yine Kenya’da ilkokullarda yaşam becerileri eğitiminde araştırma yapan King’ori (2011) programın etkili bir şekilde uygulanmasında iyi eğitilmiş öğretmenleri önemli bir unsur olarak görmektedir. Bu bağlamda hem eğitim programının hazırlanmasındaki bileşenlerden biri hem de programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine yönelik görüşlerinin alınması, program hazırlayıcılara ve MEB’e dönütler vereceğinden önemli görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri konusunda bilgi kazanmalarının onlara yaşam becerileri öğretiminde kullanabilecekleri yöntemler konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine ilişkin bilgileri, öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasında önceliklerini belirlemektir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenleri yaşam becerilerini nasıl tanımlamaktadır ve sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin önemine dair görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri ve görev yaptıkları ilde öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri neler olmalıdır?
- Sınıf öğretmenlerine göre yaşam becerilerini kazandırma yöntemleri ve yaşam becerilerinin nerde kazandırıldığına dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine ilişkin bilgileri, sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasında önceliklerini ele alan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma; insanların hayatı ve deneyimlerini nasıl kavradığını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca insanların yaşamlarını yorumlamalarıyla dünyayı nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2015, s. 22-23). Temel nitel araştırma; bütün disiplin ve uygulama alanlarında kullanılan bir desen olup, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerini anlamlandırmasına ve yaşam becerilerini yorumlamasına imkân tanınmasından dolayı bu çalışmanın deseni olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir ilde görev yapan sınıf öğretmenlerine açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Açık uçlu soru formu; katılımcıların görüşlerini rahatlıkla ifade etmesi, verilecek cevaplar için herhangi bir öngörünün olmaması ve soruların olası herhangi bir yanıtının olmamasından dolayı kullanılmıştır (Metin, 2014, s. 166).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; küçük bir örneklem grubu oluştururken araştırma konusuyla ilgili bireylerin çeşitliliğini üst derecede yansıtmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136). Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; farklı sosyoekonomik statüye sahip ilkokulların farklı sınıf düzeylerinde görev yapmasının ve her sınıf düzeyi için deneyimin olmasının maksimum çeşitliliği sağlayacağı düşünülmektedir. Bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğretmenlerine anket uygulanmasının nedeni, sınıf öğretmenlerinin hem lisans öğretiminde hayat bilgisi öğretimi dersini almış olmaları hem de hayat bilgisi dersinin ilkokulun ilk 3 yılında uygulanması ve 4. sınıfta bu programın amacına ulaşma düzeyini öğrencilerin gözlemlene imkânına sahip olmasıdır. Okullara dağıtılan anketlere 61 sınıf öğretmeni cevap vermiş olup öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Anketi Cevaplayan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

<i>Kişisel Bilgiler</i>	<i>f</i>	
Cinsiyet	Kadın	40
	Erkek	21
Mezun Olduğu Yıl	2000- 2009	6
	2010-2014	36
	2015-2017	19
Hizmet Süresi	1-3 yıl	27
	4-6	24
	7+	10
Görev Yaptığı Sınıf	1. Sınıf	12
	2. Sınıf	20
	3. Sınıf	15
	4. Sınıf	14
Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilinde bulunma süresi	1-3 yıl	35
	4-6 yıl	20
	7+ yıl	6

Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini içeren Tablo 1'e göre, 40 kadın 21 erkek sınıf öğretmeni anketi doldürmüştür. Öğretmenlerin hepsi 2000 yılı sonrasında mezun olmuş ve büyük bir kısmı 2010 ve sonrasında mezun olmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin lisans eğitim sürecinde 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve yaşam becerilerine dair eğitim aldıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin hepsinin en az bir yıllık deneyime sahip olduğu ve lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine ilişkin bilgileri, sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasında önceliklerini ele alan bu çalışmada, kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini incelemek amacıyla 7 sorudan oluşan kapalı uçlu soru formu

uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerini nasıl tanımladıkları, yaşam becerilerinin neler olduğu, kazandırılması gereken becerilerin neler olduğu, hangi ortamlarda ve hangi öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretilebileceğine dair soruları içeren açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup bir hayat bilgisi öğretimi uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşlere göre form 8 soruluk açık uçlu form olarak düzenlenmiştir. Ankette yer alan sorular şöyledir:

1. Daha önce “Temel Yaşam Becerileri” kavramını duymuş muydunuz? (Lütfen cevabınızı işaretleyiniz; eğer cevabınız evet ise açıklama yazın, eğer cevabınız hayır ise diğer soruya geçiniz).
 - a. Hayır
 - b. Evet (Eğer cevabınız evet ise hangi ortamda duyduğunuzu lütfen belirtiniz.)
2. Sizce “Temel Yaşam Becerileri” nedir? Nasıl tanımlarsınız?
3. Sizin için önemli olan “Temel Yaşam Becerileri”ne örnekler verir misiniz?
4. Görev yaptığınız ili düşündüğünüzde sizce öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken “Temel Yaşam Becerileri” nelerdir?
5. “Temel Yaşam Becerileri”ne sahip olmak önemli midir? Neden?
6. Sizce “Temel Yaşam Becerileri” nerede ve nasıl kazandırılır?
7. “Temel Yaşam Becerileri”nin okulda kazandırılması mümkün müdür? (Lütfen cevabınızı işaretleyiniz; eğer cevabınız evet ise açıklama yazınız eğer cevabınız hayır ise diğer soruya geçiniz.)
 - a. Evet
 - b. Hayır
8. Bu ankette yer almayan ancak belirtmek istediğiniz başka bir şey varsa yazar mısınız?

Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 6612 sayısı ile gerekli etik kurul izni alınmıştır. Düzenlenen form sınıf öğretmenlerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile ilkokullarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anketleri cevaplama yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi; nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Betimsel analiz; önceden belirlenen temalara göre verileri özetleme ve yorumlamaya dayanan yöntemdir. Araştırma verileri, araştırma soruları yoluyla ortaya konulan temalara göre düzenlenebileceği gibi veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama aracının soruları veya boyutları dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 224). Bu çalışmada temalar, veri toplama aracında yer alan sorular yoluyla ortaya konmuştur. Betimsel verileri ortaya çıkarmak için frekans analizi yapılmıştır. Frekans analizi, birim ya da öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal olarak görülme sıklığını ortaya koymaktır (Bilgin, 2014, s. 18). Anket verileri toplandıktan sonra sınıf öğretmenlerinin

temel yaşam becerilerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla uygulanan açık uçlu sorulara verdiği cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların her soru için verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra aynı olan ve aynı anlamı taşıyan cevapların frekansı alınmıştır. Katılımcıların birden fazla verdiği cevaplar veya boş bıraktıkları sorular olduğundan frekans değerleri her soru için farklı değerlendirilmiştir.

Araştırmada güvenilirliği oluşturmak için ise Bilgin'in (2014, s. 16) kodlayıcı güvenilirliği olarak betimlediği; katılımcıların cevaplarından oluşan veriler, araştırmacı ve sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmış bir sınıf öğretmeni tarafından 4 ay arayla 2 defa analiz edilmiştir. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından geliştirilen "kodlama güvenilirliği formülü" kullanılmıştır. Belirtilen güvenilirlik formülünde görüş birliğine varılan maddelerin tüm maddelere (görüş birliği + görüş ayrılığı) bölünmesi ile elde edilmektedir. İlk analiz sonucunda benzer kategoriler arasında %92 oranında benzerlik olduğu görülmüştür. Tema ve açıklamalara ulaşırken içeriği belirsiz kategoriler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma verilerinin değerlendirme sürecinde geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla 4 ay sonra veriler yeniden analiz edilmiş ve oluşturulan tema ile açıklamalarının %95 oranında benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ele alınırken öğretmenler SÖ olarak kodlanmıştır ve SÖ1, SÖ2 şeklinde ele alınmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine ilişkin bilgileri, sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasında önceliklerini ele alan bu araştırmada, 8 açık uçlu sorudan oluşan ankete verilen cevaplar incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerine sorulan "temel yaşam becerileri" kavramını daha önce duyup duymadığı ile ilgili soruda 61 sınıf öğretmeninden 40'ı daha önce yaşam becerilerini duyduklarını belirtirken, 21 sınıf öğretmeni ise kavramı daha önce duymadıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerileri kavramını hangi kaynaktan duyduklarına ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Temel Yaşam Becerileri Kavramıyla Karşılaştığı Kaynaklar

<i>Kaynak</i>	<i>f</i>
Üniversitede Eğitim Derslerinde	24
Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Bir Seminerde	2
Eğitim Bilimleri Kitaplarında	1
Günlük Yaşamda	1
Kişisel Gelişim Kitaplarında	1
Sosyal Medya	1
Öğretim Programlarında	1
21. Yüzyıl Yetkinlikleri İçinde	1

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerini hangi kaynaktan duyduklarına dair verilerin gösterildiği Tablo 2'ye göre öğretmenlerden 24'ü temel yaşam becerilerini üniversitede eğitim

derslerinde duyduğunu açıklamaktadır. Ayrıca 2 sınıf öğretmeni yaşam becerileri kavramını, öğrenme güçlüğü ile ilgili seminerde duyduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte anketi dolduran sınıf öğretmenlerinin büyük kısmının 2000 yılından sonra mezun olmasına rağmen hiçbirinin Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na vurgu yapmaması dikkat çekicidir. İlk olarak 2004-2005 Hayat Bilgisi Programı'nın vizyonunda yer alan temel yaşam becerileri 2009, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın da vizyonunu oluşturmaktadır. Ayrıca programlar temel yaşam becerilerine göre düzenlenmiştir. Bu anket sorusuna sınıf öğretmenlerin cevabı şöyledir;

SÖ13: "Eğitim derslerinde karşılaştığımız ve öğrenci gelişim davranış değişikliklerinin aktarılmasında kullanılan bir kavramdır."

SÖ17: "Sınıf öğretmeni olarak üniversite derslerinin çoğu farklı adlar altında da olsa temel yaşam becerilerini içermektedir. Eğitim fakültesinde sıkça duyduğumuz bir kavramdır."

SÖ45: "Daha önce aldığım eğitimlerde ve çocuklarla okurken sıkça kullandığımız bir kavramdır. Çünkü amacımız çocuklara temel yaşam becerilerini kavratmaktır. Bir insanın yaşamı boyunca kendini korumak ve geliştirmek için bu becerilere ihtiyacı vardır."

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerileri kavramını nasıl tanımladıkları ile ilgili veriler

Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerine Göre Temel Yaşam Becerileri Kavramının Tanımı

<i>Tema</i>	<i>Tanımlar</i>	<i>f</i>
Hayatı Devam Ettirme	Hayatı devam ettirmek sahip olması gereken beceriler	17
	Hayatını kaliteli şekilde sürdürme	4
	Yaşamını rahat ve doğru şekilde idame ettirmek için gerekli beceriler	2
Hayatı Kolaylaştırma	Bağımsız ve kendi kendine yetebilmek	11
	Hayatı kolaylaştırmak ve güvenli hareket etme	4
	Yaşamda ihtiyaç duyulan beceriler	2
Toplumsallaşma	Yaşamdaki zorluklarla baş etmek	2
	Toplumda yer edinebilmek için gerekli becerileri	3
	Akademik gelişimin yanı sıra sosyal gelişim için gerekli beceriler	1
Gelişim Görevi	Beşikten mezara iyi vatandaş olmak için gerekli beceriler	1
	Gelişim sürecinde öğrenilmesi gereken beceriler	3
	Doğumdan itibaren edinmeye çalışılan beceriler	3

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerileri kavramına dair tanımlarının gösterildiği Tablo 3'e göre ulaşılan temalar hayatı devam ettirme, hayatı kolaylaştırma, toplumsallaşma ve gelişim görevi olarak açıklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı temel yaşam becerilerini "hayatı devam ettirme" ve "bağımsız ve kendi kendine yetebilme" olarak açıklamıştır. Bununla birlikte "toplum içinde yaşamak", "gelişim görevlerini yerine getirmek" şeklinde temel yaşam becerilerini içeren tanımlar da yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tanımlarından bazıları şöyledir:

SÖ18: "Kişinin yaşamını güzel, sorunsuz, yardımsız dolu dolu yaşayarak devam etmesi için öğrenmesi, yapması gereken becerilerin, davranışların tamamıdır."

SÖ24: "Bir çocuğun ya da bir insanın hayatını kaliteli şekilde sürdürmek için yapması gereken becerilerdir."

SÖ33: "İnsanın hayata daha fazla tutunabilmesi ve günlerini daha verimli geçirmesi için yapması gereken davranışlardır."

SÖ39: "Hayatın nasıl yaşanması, nasıl geliştireceği kısaca yaşamı boyunca hayatta kalmasını sağlayacak faaliyetleri öğrenmesidir."

SÖ41: "Hayatta kalabilmek ve yaşamı kaliteli şekilde sürdürmek için bazı durumlarda verdiğimiz tepkilerdir. Her yaşın kendine özgü becerileri vardır. Bir çocuğun kendini ifade etmesi acıktığında bunu söylemesi buna örnektir. Aynı zamanda bir yetişkinin zamanını ya da parasını nasıl kullanacağını bilmesi buna örnektir."

SÖ48: "Temel yaşam becerileri toplumda yer edinebilmek için gerekli olan yaşam becerileridir. Sosyal iletişimden tut arkadaş ve diğer çevredeki bireylerle etkileşim için gerekli tutum ve tavırların her biri."

SÖ54: "Hayatı idame ettirebilmek için erken yaşlardan itibaren kazanmamız ve beceri haline getirmemiz gereken davranışlardır. Tabi şu durumda var, her insan eşit fiziksel şartlara sahip olamıyor. Sadece temel yaşam becerisi sağlıklı bireylerde değil; bedenen zihnen de yetersiz bireyler özbakım becerileri kazandırmakta temel yaşam becerilerinin içine girer."

Sınıf öğretmenlerine göre temel yaşam becerileri; özbakım, kendini tanıma ve koruma, özyönetim, düşünme becerileri, iletişim, duygularla baş etme ve diğer olarak 8 kategori altında toplanan beceriler, frekansları ile birlikte Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerine Göre Temel Yaşam Becerileri

	<i>Beceriler</i>	<i>f</i>		<i>Beceriler</i>	<i>f</i>
<i>Özbakım</i>	Yeme-içme	27	<i>Özyönetim</i>	Zaman yönetimi	16
	Tuvalet eğitimi	20		Sorumluluk	14
	Temizlik	21		Para yönetimi	10
	Kişisel bakım	16		Hayır diyebilme	7
	Yemek yapma	9		Plan yapma	6
	Ortalığı toplama	8		Öğrenmeyi öğrenme	2
	Bıçak gibi kesici aletleri kullanma	5		Uyum sağlama	3
	Küçük tamir işleri yapabilme	3		Empati kurma	2
	Ayakkabı bağlama	2		Farklılıklara saygı	2
	Özerk giyinebilme	2		Bilgiyi sorgulama	1
	Ev işleri becerisi	2		Bilgiyi uygulama	1
	Çatal kaşık kullanma	2		Kurallara uyma	1
	Çamaşır yıkama	2		Yönergeleri uygulama	1
	Bulaşık yıkama	1		İş birliği	1
	Kendi çantasını hazırlayabilme	1		Oyun oynama	1
<i>Kendini Tanıma ve Koruma</i>	Kendini koruma	11	<i>Düşünme Becerileri</i>	İlkyardım becerisi	3
	Özerklik	6		Karar verme	8
	Özgüven	4		Sorun çözme	8
	Kendini tanıma	4		Eleştirel düşünme	2
	Hobi edinme	2		Düşünme becerileri	2
	Öz-denetim	1		Yaratıcı düşünme	2
	Kendini geliştirme	1		Girişimcilik	2
<i>İletişim</i>	İletişim kurma	23	<i>Değerler</i>	Araştırma	2
	Kendini ifade etme	11		Temel değerlere sahip olma	4
	Konuşma	6		Doğayı tanıma	2
	Dinleme	5		Adil olma	1
	Dil öğrenme	4		Cesaret	1
	Yazma	1		Saygılı olma	1
	Etkili okuma	2		Aidiyet duygusuna	1
	Kendini tanıma	1			
Kibar ifadeler kullanma	2				
<i>Toplumsal Beceriler</i>	Haklarını bilme, koruma ve savunma	1	<i>Duygularla Baş etme</i>	Şiddetin olumsuz olduğunu bilme	1
	Toplumda aktif bir birey olma	1		Öfke kontrolü	3
	Sorunlara duyarlı olma	1		Stresle baş etme	1
	Toplumsal yararlılık	1		Ruh sağlığını koruyabilme	1

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde belirtilen becerilerin özbakım, kendini tanıma ve koruma, iletişim, özyönetim, düşünme becerileri, duygularla baş etme, toplumsal beceriler ve değerler temaları altında toplandığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, temel yaşam becerilerinin neler olduğuna dair görüşlerinin yanı sıra “Görev yaptığınız ili düşündüğünüzde sizce öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken ‘Temel Yaşam Becerileri’ nelerdir?” sorusuna dair görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Doğu Anadolu Bölgesi’nde Yer Alan Bir İlde Öğrencilere Öncelikle Kazandırılması Gereken Temel Yaşam Becerileri

<i>Beceriler</i>	<i>f</i>	<i>Beceriler</i>	<i>f</i>
Kendini ifade etme	12	Sosyal aktivitelere katılma	1
İletişim	9	Kendi kimliğini oluşturma	1
Temizlik	8	Günlük rutin işlerini yapma	1
Kişisel bakım	7	Kendini yönetme	1
Kendini savunma	5	Kendini tanıma	1
Tuvalet eğitimi	3	Ayakkabı bağlama	1
Problem çözme	3	Marketten ihtiyaçlarını karşılama	1
Plan yapma	3	Fermuarını kapatabilme	1
Kendine güvenme	3	Doğru kalem kullanma	1
Kendi işlerini yapma	2	Karar verme	1
Özerk hareket etme	2	Kendi kendine okula gitme	1
Zaman yönetimi	3	Üretim	1
Okuduğunu anlama	2	Doğada yaşama	1
Empati kurma	2	Uyum sağlama	1
Hayır diyebilme	2	Dinleme	1
Temel değerlere sahip olma	2	Haklarını bilme ve koruma	1
Millet ve bayrağını sevmeye	1	Tutumlu olma	1
Sosyal beceriler	1	İsteklerini ifade etme	1
Kurallara uyma	1	Sevmeyi bilme	1

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları il bağlamında öncelikle kazandırılması gereken yaşam becerilerine dair görüşlerinin gösterildiği Tablo 5’e göre öğrencilerin bu il çerçevesinde en çok kendileri ifade etme, iletişim kurma, temizlik ve kişisel bakım becerilerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Nitekim bu beceriler temel yaşam becerilerinin gösterildiği Tablo 4’te de sınıf öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Yine bu becerilerin yanı sıra öğrencilerin gelişim görevi olarak ilkokuldan önce kazanması gereken ayakkabıları bağlama, fermuarını kapatabilme gibi becerilerin belirtildiği tespit edilmiştir. Yine anketin bahar döneminde uygulandığı düşünüldüğünde öğrencilerin eylül-ekim aylarında kazanması gereken kalem tutma becerisinin de belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük kısmı sadece becerileri yazarak görüş belirtirken; SÖ15 ilin koşullarını göz önüne alarak şu açıklamada bulunmuştur:

SÖ15: “Görev yaptığım şehirdeki sosyo-ekonomik yapı öğrenciler üzerinde pek çok yaşam becerisi doğrudan ya da dolaylı olarak etkiliyor. Örneğin, çocukların bireysel yönünü geliştirmek için gerekli ortam yok denecek kadar az. Ayrıca sorumluluk olması gereken projeye etkinliklerinin olmaması bu yönlerini olumsuz anlamda etkiler.”

Öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılması gerekliliğine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerine Göre Yaşam Becerileri Kazanmanın Önemi

<i>Temalar</i>	<i>Yaşam Becerileri Kazanmanın Önemi</i>	<i>f</i>
<i>Kaliteli Yaşam</i>	Özerk-bağımsız yaşamak	11
	Hayata devam etmek	10
	Hayata tutunan sağlam bir birey olmak	4
	Kaliteli bir şekilde yaşamak	3
	İyi hissetmek ve hayatın güzelliğini tanımak	2
	Mutlu ve sağlıklı bir yaşam için	1
<i>Toplumsallaşma</i>	Sosyal yaşam için	3
	Sorunları çözmek için	2
	İnsana saygıyı inşa etmek için	1
<i>Bireysel Gelişim</i>	Kendini gerçekleştirme için	2
	Birey olmak	2
	Kendine güvenen birey	1
	Fiziksel ve zihinsel gelişim için	1
	Hedeflerine ulaşmak için	1
	Bireyin doğru kararlar alabilmesi için	1

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırmanın öneminin gösterildiği Tablo 6'ya göre öğrencilerin kaliteli bir yaşam sürdürmesi, toplumsallaşma ve bireysel gelişim için yaşam becerilerinin kazanması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Kaliteli bir yaşam içerisinde öğrencinin özerk-bağımsız yaşaması, hayatını devam ettirmesi en çok ifade edilen durum olmakla birlikte bireyin sosyal bir varlık olduğu ve sosyal bir yaşam için yaşam becerileri kazanması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bireysel ihtiyaçlar çerçevesinde bireysel gelişim amacıyla da bireylerin temel yaşam becerilerine sahip olması sınıf öğretmenleri tarafından açıklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

SÖ6: "Yaşamın her alanında bireyler çeşitli sorunlarla karşılaşır. Sorunlarla baş etmek için bireyin temel yaşam becerisine sahip olması gerekir."

SÖ13: "Gerek hayatta gerekse eğitimde istediği noktaya gelmesi için temel yaşam becerisine sahip olması gerekir."

SÖ19: "Bir birey olarak sürekli insanlarla iç içedir. Kendini kabul ettirmesi için bu becerilere sahip olması gerekir."

SÖ33: "Hayatta var olmak ve daha mutlu kendisiyle barışık, özgüven sahibi ve girişimci bir kişilik için gerekli olduğunu düşünüyorum."

SÖ53: "Mutlu ve sağlıklı bir birey olarak yaşamımızı sürdürmemiz açısından temel yaşam becerilerine sahip olmak olaylar karşısında olağan tepkiler vermek insanlarla ve sosyal çevreyle doğru iletişim kanalı oluşturma için önemlidir. Bu da toplumu daha medeni ve yaşanabilir kılacaktır."

SÖ59: "Kendini gerçekleştirme adına bu temel becerilerin olması çok önemlidir. Bireyin subjektif düşünmesi kendince bir şeyler yapabilmesi ve toplumda 'ben varım' diyebilmesi adına gerçekten önemli beceriler bütünü bünyesinde barındırması gerekir."

SÖ60: "Hayatı boyu öğrenmeyle kendi ayaklarının üzerinde durması sağlamak okulun en temel görevidir. Temel yaşam becerilerini kazanmış olan birey hayata, kimseye bağımlı olmaz."

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerinin kazanıldığı ortamlar ile ilgili görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerine Göre Temel Yaşam Becerilerinin Kazanıldığı Ortamlar

<i>Ortam</i>	<i>f</i>
Evde başlayıp okulda devam eder	21
Ev-okul-sosyal çevre	12
Önce aile	4
Önce aile, sonra dış ortam	4
Çevre-aile birey	1
İçsel olarak kazanma	1

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerinin kazanıldığı ortam konusundaki görüşlerinin gösterildiği Tablo 7'ye göre temel yaşam becerileri, genel olarak okul ve aileyle bağlantılı olarak açıklanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerinin eğitiminde kullanılacak stratejiler hakkındaki görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerine Göre Temel Yaşam Becerileri Kazandırmak İçin Kullanılabilecek Yöntemler

<i>Nasıl Kazandırılabilir</i>	<i>f</i>
Hayattan örneklerle	3
Yaparak yaşayarak	2
Uygulama, modelleme	2
Görsel, işitsel ve teknoloji destekli	1
Gizil öğrenme	1

Sınıf öğretmenlerine göre yaşam becerilerini kazandırmada kullanılabilecek yöntemlerin gösterildiği Tablo 8'e göre öğrencilerin günlük hayatından örneklerin sunulduğu ve yaparak yaşayarak öğrenmenin kullanılması gerekliliği açıklanmıştır. Ayrıca uygulama ve modellemeler; görsel, işitsel ve teknoloji destekli öğretime de dikkat çeken öğretmenlerin yanı sıra temel yaşam becerilerinin gizil öğrenmeler yoluyla kazandırılması gerektiği de belirtilmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

SÖ5: "İlk olarak ailede başlar. Arkadaş ortamı, aile ortamı iş hayatı okul hayatı ile kazanılır. Okul hayatı ile kazanılan beceriler daha kalıcıdır."

SÖ19: "Her yerde ve her durumda kazandırılabilir. Bunlar kazandırılırken sabırla ilgiyle ve şefkatle kazandırılmalıdır."

SÖ21: "Evde aile aracılığıyla günlük yaşam içerisinde entegre edilerek kazandırılır... Hayatımızın her anında kullanılır. Öncelikle ailede kazandırılır. Okul süresince devam ettirilir. Çocuğun etrafındaki yetişkinler çocuğa rol-model olarak becerileri kazandırılabilir."

SÖ29: "Önce yaşanan kültürel çevre, aile faktörleri etki eder. Bazen taklit edilmiş davranış olarak kazanılsa da insan kendini geliştirerek, okuyarak, araştırarak da bu becerileri kazanabilir ya da kazandığı becerileri geliştirebilir."

SÖ32: "Daha çok okulda verilmesi gereken becerilerdir. Okul, temel yaşam becerilerini çocuğa kazandırılması gerekir. Çünkü okulun en büyük amacı çocuğu hayata hazırlamaktır. Sadece okuma-yazma ve matematik derslerini vermek değildir."

SÖ37: "Bu beceriler ilk olarak ailede başlar, ardından okulda, çevrede, toplumda ve görsel işitsel teknolojik ürünler vasıtasıyla kazandırılır."

SÖ43: “Bu beceriler sadece okulda yani akademik başarı anlamında değil; hayatın her alanında etki edecek şekilde bir çerçeveye aşılması ve bireyin bunun farkında olması önemlidir. Hayat yaşamın kendisidir. Bundan dolayı bu konuda ailelerin kesinlikle eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerekir. Aile eğitimi demek çocuğun eğitimi demektir.”

Tartışma

Temel yaşam becerileri kavramı ilk defa 2004-2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın vizyonunda yer almış olup, 2009, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'nın kazanımlarının temel yaşam becerilerine uygun hazırlandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerine “temel yaşam becerileri” kavramını duyup duymadıklarına dair sorulan soruda, bu kavramın duyulduğu belirtilmiştir. Ancak temel yaşam becerilerini hayat bilgisi öğretim programı bağlamında ele alan sınıf öğretmeni tespit edilmemiştir. Nitekim öğretmenlerin mezun olduğu yıllar ele alındığında büyük bir kısmı (n = 54) 2010 ve sonrasında mezun olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini açıklaması beklenmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin üniversitede eğitim derslerine vurgu yapması hizmet öncesi eğitimle ilgili sorun olduğunu göstermektedir. Nitekim Yıldırım'ın (2019) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının temel yaşam becerileri kavramını daha önce duyma oranının düşük olduğu sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerine bahar ve güz dönemlerinin ortasında ve sonunda hizmet içi eğitimler verilmektedir. Ancak Demir (2007) yaptığı araştırmada, 401 öğretmenden 264'ünün hayat bilgisi öğretimi ile ilgili bir hizmet içi kursa katılmadığını belirtmektedir. Ayrıca Altun ve Güler'in (2020) 38 öğretmenle görüşme yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin hiçbirinin hayat bilgisi program hazırlama komisyonunda yer almadığı, 8 öğretmenin hizmet içi eğitim almadığı, 17 öğretmenin programı incelememediğini ve 16 öğretmenin ise programın yeterli tanıtılmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerin programı incelememesi, yeterli hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimini almamalarından dolayı hayat bilgisi öğretim programı bağlamında temel yaşam becerileri kavramını duymadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ‘temel yaşam becerileri’ kavramını nasıl tanımladıkları konusundaki soruya; öğretmenlerin büyük bir kısmı “bireyin hayatını devam ettirmesi için sahip olması gereken beceriler” olarak tanımladığı ve bu tanımın Swann (1981) ile Curtis ve Warren'in (1974'ten aktaran Stacy, 1981) yaşam becerileri tanımına paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca bağımsız ve kendi kendine yetebilme tanımının Hopson ve Scally (1981) ile Blum'un (1991) tanımına benzer olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini “hayatını kaliteli şekilde sürdürmek” şeklindeki tanımı Gazda vd.'nin (2005, s. 1), “hayatı kolaylaştırmak ve güvenli hareket etmek” şeklindeki tanımı Rooth'un (1997, s. 6) ve “toplumda yer edinebilmek için gerekli beceriler” şeklindeki tanımı ise Blum (1991) ve Hamburg'un (1990) tanımına paraleldir. Temel yaşam becerilerinin “gelişim

sürecinde öğrenilmesi gereken beceriler” olarak tanımının gelişim görevlerine vurgu yapan Pathak (2009), Ginter (1999) ve Powell’ın (1995) tanımlarına benzer olduğu söylenebilir. “Yaşamını rahat ve doğru şekilde idame ettirmek için gerekli beceriler” tanımının, Javrh, Mozina ve Volcjak’ın (2017) gerçek yaşam durumlarında bireyin ihtiyaç duyduğu beceriler tanımına paralel olduğu görülmektedir. “Yaşamdaki zorluklarla baş etmek” tanımının da DSÖ (1997), Curtis ve Warren (1974’den aktaran Stacy, 1981) ile Hanbury ve Malti’nin (2011, s. 8) tanımları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca “akademik gelişimin yanı sıra sosyal gelişim için gerekli beceriler” tanımı UNFPA’nın (2017) tanımına paraleldir. Bu kapsamda öğretmenlerin yaşam becerilerine dair tanımları alanyazında da desteklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken temel yaşam becerileri; özbakım, kendini tanıma ve koruma, iletişim, özyönetim, düşünme becerileri, duygularla baş etme, toplumsal beceriler ve değerler temaları altında toplanmaktadır. Bununla birlikte 2004-2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda temel yaşam becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korumayı sağlama, özyönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma olarak açıklanmıştır (MEB, 2005). Yine 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kaynakların kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, millî ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi olarak açıklanmıştır (MEB, 2015). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na ise 2015 öğretim programındaki becerilerin yanı sıra “kariyer bilinci geliştirilmesi” eklenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özbakım becerileri altında belirttiği kişisel bakım, temizlik, beslenme; özyönetim becerilerinden zaman yönetimi, sorumluluk, hayır diyebilme, öğrenmeyi öğrenme, empati kurma, farklılıklara saygı duyma, kurallara uyma, işbirliği; kendini tanıma ve koruma becerilerden kendini tanıma, kendini koruma becerileri; iletişim becerilerinden kendini ifade etme, iletişim kurma ve düşünme becerilerinin tamamı 2004-2005’den beri Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda belirtilen temel yaşam becerileri ile uyumludur. Bununla birlikte öğretmenlerin belirttiği duygularla baş etme becerileri Brooks (1984) ve DSÖ’nün (1997) belirttiği beceriler arasında yer almaktadır. Yine toplumsal beceriler, duygularla baş etme becerileri, iletişim kurma, düşünme becerileri, saygılı olma, farklılıklara saygı duyma, sorumluluk, plan yapma, zaman yönetimi becerileri İran’da öğretmen görüşleri çerçevesinde yaşam becerilerini inceleyen, Vajargah vd.’nin (2009) bulguları ile de örtüşmektedir. Ayrıca Yıldırım’ın (2020) ilkökul hayat bilgisi öğretiminde kazanılması gereken beceriler ile sınıf öğretmenlerinin belirttiği yaşam becerileri arasında paralellik bulunmaktadır. Bununla birlikte sınıf

öğretmenlerinin öz bakım becerileri bağlamında açıkladığı beceriler olan “bıçak gibi kesici aletleri kullanma, ayakkabı bağlama, özerk giyinebilme, çatal kaşık kullanma, çamaşır yıkama, bulaşık yıkama, kendi çantasını hazırlayabilme” becerilerinin hayat bilgisi öğretim programlarında yer almamaktadır.

Öğrencilerine temel yaşam becerilerini kazandırmanın önemine dair sınıf öğretmenlerin belirttiği görüşler ele alındığında kaliteli bir yaşam, toplumsallaşma ve bireysel gelişim için yaşam becerilerinin kazanması gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bağımsız-özerk yaşamak için yaşam becerilerinin gerekli olduğuna dair önem DSÖ (1997) ve UNFPA'nın (2017) tanımında da vurgulanmaktadır. Yine yaşam becerilerinin hayatı devam ettirmek için gerekli olduğu EAEA (2018) ve Hamburg (1990) tarafından da belirtilmektedir. Ayrıca toplumsal yaşam için önemli olduğunu Hamburg (1990), Kaur ve Kaur (2017) ile Özmete (2011) de açıklamaktadır. Kaliteli bir şekilde yaşamak için önemli olması Gazda vd. (2005) yaşam becerileri tanımında da ele alınmaktadır. Yine yaşam becerilerinin bireyin sorunlarını çözmek için önemli olduğu DSÖ (1997) ve Özmete (2011) tarafından da belirtilmektedir. Bireyin doğru kararlar verebilmesi (Dange, 2016; Özmete, 2011) ve fiziksel ve zihinsel gelişiminin desteklenmesi için (DSÖ, 1997) önemli olduğu alanyazında açıklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine göre temel yaşam becerileri okul-aile ve çevre işbirliği ile kazandırılabilir. Nitekim James (2010) ve McCollum (2014) temel yaşam becerileri kazandırılırken bireyin merkeze alınması gerektiğini açıklamakta ve bu becerilerin ekolojik gelişim kuramına dayandığını belirtmektedir. Ayrıca Mangrulkar, Whitman ve Posner (2001), Subasree ve Nair (2014) ve DSÖ (2003) yaşam becerileri eğitim programlarını bireyi ve sosyal çevreyi merkeze alan yaklaşımlara göre açıklamaktadır. Yine Yıldırım (2019) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının temel yaşam becerileri görüşlerinin ele alındığı çalışmada; aile, sosyal çevre ve okulun vurgulandığı bulguları da sınıf öğretmenlerinin görüşlerini desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerini kazandırmak için günlük yaşamdan hareketle yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrencinin etkin olduğu yöntemleri vurguladığı görülmektedir. DSÖ (1999) yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle birlikte deneyime dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyici sınıf ortamlarının oluşturulması gerektiğini açıklamaktadır. Bu durum EFA (2004) raporunda da açıklanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin temel yaşam becerilerine ilişkin bilgileri, sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasında önceliklerini ele alan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin bir kısmı yaşam becerileri kavramını duysa da bazı sınıf öğretmenlerinin daha önce bu kavramı duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca temel yaşam

becerileri kavramını duyan sınıf öğretmenlerinin üniversite öğrenimi sırasında eğitim derslerine vurgu yaptığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin mezuniyet durumu ve deneyimleri göz önüne alındığında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde bu konuda eksiklikler olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilere yaşam becerileri kazandırmadaki önemli bileşenlerden birisinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri temel yaşam becerilerini hayatı devam ettirmek ve kendi kendine yaşamak olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlarda akademik becerilerin dışında bireyin yaşamı ile ilgili vurgu yapılmaktadır. Yine yaşam becerileri için özbakım, özyönetim, duygularla baş etme, kendini tanıma ve koruma, iletişim, toplumsal beceriler, düşünme becerileri ve diğer olarak 8 farklı beceri alanları tanımlanmıştır. Tanımlanan bu becerilerin büyük kısmı alanyazın tarafından desteklenmekte olup hayat bilgisi programında yer alamayan becerilerin de belirtildiği görülmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler genel olarak kendini ifade etme ve iletişim becerileri olarak belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ilkökul öğrencilerinin gelişim döneminde yapabileceği bazı becerilerinin yaşam becerileri kapsamında kazandırılması gerektiğini açıklamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri öğrencilerin yaşam becerilerinin kazanmalarının bağımsız yaşama ve hayatı devam ettirmeyi destekleyeceğini ifade etmektedir. Ayrıca yaşam becerilerinin sosyal çevre-okul-aile üçgeni içinde kazandırılabilmesi belirtilmiştir. Bununla birlikte temel yaşam becerilerini kazandırmak için genel olarak günlük hayatın yansıtılması gereken aktif öğretim yöntemlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara dayanarak, aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi bağlamında yaşam becerilerini belirtmemelerinden kaynaklı olarak Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı inceleyecekleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme ve değerlendirme sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır.
3. Yaşam becerilerinin yerel düzeyde değişebileceği göz önüne alındığında hayat bilgisi programının yerelleşmesi için gerekli önlemler alınabilir.
4. Hayat bilgisi öğretiminde temel yaşam becerileri ile ilgili farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Altun, T. & Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 54-78.

- Bastık, U. (2019). *Hayat bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baymur, F. (1954). *Hayat bilgisi dersleri: yeni programa göre işlenmiş*. Ankara: İnkılap Yayınları.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnekler çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Birleşmiş Milletler. (1924). *Declaration of the rights of the child*. <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/01/CocukHaklarinaDairBildirge.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Blum, C. S. (1991). *Measurement of life skills*. (Doctoral Thesis). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Boysak, M. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brooks, D. K. (1984). *A life-skills taxonomy: defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. (Doctoral Thesis). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Dange, J. K. (2016) Life skills: A research-based model. *University News*, 54(48), 67-73.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu hayat bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Deveci, İ. & Aydın, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.
- DSÖ. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programs*. Geneva, Switzerland: WHO.
- DSÖ. (1999). *Partners in life skills education- conclusions from a united nations inter-agency meeting*. Department of Mental Health Social Change and Mental Health Cluster WHO.
- DSÖ. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly / health-promoting school*. WHO: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818> sayfasından erişilmiştir.
- EAEA. (2018). *Life skills for Europe: awareness raising & strategy toolkit*. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/12/lifeskills-toolkit.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- EFA. (2004). *Report of the inter-agency working group on life skills in EFA*. Paris: UNESCO.
- Gazda, G. M., Balzer, F. J., Childers, W. C., Nealy, A. U., Phelps, R. E. & Walters, R. P. (2005). *Human relations development: a manual for educator*. USA: Pearson Education.
- Ginter, E. J. (1999). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 21(3), 191-202.

- Güleç, V. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hamburg, B. A. (1990). *Life skills training: Preventive interventions for young adolescents*. New York: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Hanbury, C. & Malti, T. (2011). *The Jacobs Foundation guideline on monitoring and evaluating life skills for youth development. Volume 1: The guidelines*. Zürich: Jacobs Foundation.
- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Life skills teaching*. London: McGraw Hill.
- James, O. (2010). *Awareness and application of life skills education in primary schools in post-conflict areas: a case of Kalaki county Kaberamaido district*. (Master's Thesis). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Javrh, P., Mozina, E. & Volcjak, D. (2017). *Life skills for europe: report on life skills approach in Europe*. <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/?pid=10220> sayfasından erişilmiştir.
- Kanyılmaz, B. M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karal, E. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri ve yaşam becerilerinin öğretim programındaki yerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaur, N. & Kaur, N. (2017). Life skills education for human resource and sustainable development. *International Journal of Education and Management Studies*, 7(4), 558-560.
- King'ori, K. S. (2011). *Implementation of life skills education curriculum in public primary schools in Ruiru District, Kenya*. (Master's Thesis). <https://ir-library.ku.ac.ke/> sayfasından erişilmiştir.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington: Pan American Health Organization.
- Mccollum, S. B. (2014). *Youth life skills development for 21st century workforce preparedness*. (Master's Thesis). North Carolina State University, USA.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 161-214). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publishing.
- MEB. (2005). İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). Hayat Bilgisi Öğretim Programları (İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar). Ankara: MEB.

- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Öğretim Programları (İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Özata-Yücel, E. & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.
- Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*, 28, 1-10.
- Pathak, S. (2009). Integration of life skills in the pre-service teacher education: lessons from an experiment. *Researching wholistic education (monograph)* içinde (s. 53-62). Vadodara: CASE, The M.S. University of Baroda.
- Powell, M. F. (1995). A program for life skills training through interdisciplinary group processes. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 38, 23-34.
- Resmi Gazete. (1924). *Teşkilât-I Esâsiyye Kanûnu*. Kanun No: 491. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Resmi Gazete. (1949). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. Sayı: 7217. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Resmi Gazete. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Sayı: 17863 Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Resmi Gazete. (1995). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Sayı: 22184. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Resmi Gazete. (2003). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*. Sayı: 25196. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Rooth, E. (1997). *Introduction to life skills: Hands-on approaches to life skills education*. Hatfield: Via Afrika.
- Selçuk, A. M. (2019). *Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Stacy, B. K. (1981). *Study of the utilization of selected life skills as indicated by family living graduates of Oklahoma secondary schools*. (Doctoral Thesis). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Subasree, R. & Nair, A. R. (2014). The life skills assessment scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(1), 50-58.
- Swann, R. (1981). Synergistic approach to life skills. *Vocational Guidance Quarterly*, 29(4), 350-354.
- UN. (1959). *Declaration of the Rights of the Child*. [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/1DeclarationoftheRightsoftheChild\(1959\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/1DeclarationoftheRightsoftheChild(1959).aspx) sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. Dakar Senegal: UNESCO Publishing.

- UNESCO & UNICEF. (2013). *Asia-Pacific End of Decade Note on Education for All: Goal 3-Life Skills and Lifelong Learning*. Bangkok: UNESCO Publishing.
- UNFPA. (2017). *Boys on the move: A trainer's handbook for implementation of a life skills programme for unaccompanied male adolescents*. Athens and Geneva: UNFPA Publishing.
- UNICEF. (1990). *Herkes için eğitim dünya beyannamesi ve temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için hareket çerçevesi*. Türkiye: UNICEF Yayınları.
- UNICEF. (2007). *Stocktaking of life skills-based education: Occasional Paper*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes: evaluation report*. New York: United Nations Children's Fund.
- Vajargah, K. F., Abolghasemi, M. & Sabzian, F. (2009). The place of life skills education in Iranian primary school curricula. *World Applied Science Journal*, 7(4), 432-439.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2019). The views of pre-service primary school teachers regarding the concept of "basic life skills" of life science course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 64-79.
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlamında analizi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

It is seen that the life studies program implemented in the last 15 years emphasized basic life skills, but it can be said that the skills that need to be gained constantly change. However, it was stated that in the 2004-2005 program change, international organizations such as UNESCO, UNICEF, and various country programs were discussed (MoNE, 2005) while it is stated that there are national and international examinations in the 2018 program. It was also stated that teachers' opinions were received. Indeed, the role of the teacher in life skills education cannot be denied. UNICEF (2012, p. 6), which plays an important role in the preparation of life skills programs, handles the program's inputs as materials, teachers, and programs. It states that one of the risk factors is the uneducated teachers as the output. King'ori (2011), who also conducted research on life skills education in elementary schools in Kenya, sees a well-educated teacher as an important factor in the effective implementation of the program. In this context, this research was needed because both the teachers who are one of the components of the education program and their views on basic life skills as the program's practitioner are important.

Basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used in this research, which deals with the knowledge of classroom teachers about basic life skills, the skills that should be gained to students, and their priorities in gaining these skills. Basic qualitative research; it is

used to describe how people perceive life and experiences. He is also interested in how people interpret their lives, how they build the world, and what meaning they add to their experiences (Merriam, 2015, pp. 22-23). The participants of the research, where the opinions of the classroom teachers about basic life skills were examined, were selected through maximum diversity sampling from purposeful sampling methods. Maximum diversity sampling aims to reflect the diversity of individuals related to creating a small sample group and research subject to a high degree (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 136). In this context, it was taken into consideration that classroom teachers work in primary schools with different socioeconomic statuses in a province located in the eastern Anatolian region and have different grade levels and experience. The reason for applying the questionnaire to 1- 4 grade levels' classroom teachers is that classroom teachers both have taken life study teaching lessons in undergraduate education and the application of life study lesson in the first 3 years of primary school and they have the opportunity to observe the level of achievement of the program goal in the 4th grade through students. The survey was carried out in March-April of the 2018-2019 academic year.

For the purpose of examining the opinions of classroom teachers about basic life skills, a questionnaire consisting of personal information form and open-ended questions was applied in the study. In order to examine the socio-demographic information of the classroom teachers in the personal information form, a closed-ended question form created from 7 questions was applied by the researcher. The analysis of the research data was made with the descriptive analysis method, which is one of the qualitative data analysis methods. Descriptive analysis; method based on summarizing and interpreting data according to pre-determined themes. Research data can be arranged according to the themes put forward through research questions or can be presented by considering the questions or dimensions of the data collection tool used in the data collection process (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 224). In this study, the themes are presented through the questions in the data collection tool. Frequency analysis was performed to reveal the descriptive data. Frequency analysis is to reveal the frequency of occurrence of units or items in numerical, percentage, and proportion (Bilgin, 2014, p. 18).

In this study, where the opinions of classroom teachers about basic life skills in life study teaching were examined, some of the classroom teachers stated that they did not hear the concept before. In addition, teachers who have heard the concept explain that they are generally in university and educational sciences. However, given the graduation status and experience of teachers, it can be said that there are deficiencies in this regard in pre-service and in-service training. However, considering that the most important factor in students' acquiring life skills is the teacher, it can be said that the classroom teachers are lacking. The meanings that classroom teachers attribute to the concept

of life skills are generally defined as continuing life and living on their own. In the definitions made, it is emphasized that apart from academic skills, there are skills related to the life of the individual. Again, eight different skill areas are defined for life skills; self-care, self-management, coping with emotions, self-knowledge and protection, communication, social skills, thinking skills, and others. Most of these defined skills are supported by the literature, and it is observed that the skills not included in the life studies program are also indicated. The skills that students should acquire in a province located in the eastern Anatolian region were generally expressed as self-expression and communication skills. In addition, some of the skills that students should be able to do during the development period are aimed to be acquired by classroom teachers within the scope of life skills. Classroom teachers state that life skills are mostly required to live independently and to sustain life, and it is stated that they can be acquired mostly in the social environment-school-family triangle. In addition to this, it is seen that in order to gain basic life skills, active teaching methods, which reflect daily life, are generally emphasized. Based on these results, the following recommendations can be made:

1. The course should be taught in a way that ensures the pre-service teachers to review the program regarding the life studies curriculum, which is a lesson of the undergraduate teacher education curriculum.
2. An in-service seminar on life study teaching program and life skills should be organized for classroom teachers.
3. Active participatory environments should be prepared for the program development and evaluation process of classroom teachers.
4. Given that life skills can change at the local level, the life studies program should be reorganized.
5. In life study teaching, researches can be conducted on the opinions of classroom teachers working in different provinces related to life skills.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29 Nisan 2021 tarih ve 6612 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerileri*

21st Century Skills in Pre-Service English Teacher Education

Arzu Aydın, Gülçin Tan Şişman

Yazar Bilgileri

Arzu Aydın 
Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi,
Yabancı Diller Yüksek Okulu,
arzuucar@karabuk.edu.tr

Gülçin Tan Şişman 
Doç. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
gulcintans@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasına verdikleri önem ve lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde 21. yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Tarama deseninde yürütülen çalışmada, 233 son sınıf İngilizce öğretmen adayına uygulanan ve P21-21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Becerileri Formu aracılığıyla toplanan veriler, betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sırasıyla “kültürlerarası beceriler”, “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “kariyer becerileri” ve “yaşam becerileri” boyutlarında kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemine ilişkin bulgularda ise, öğretmen adaylarının sırasıyla “öğrenme ve yenilenme becerilerine”, “yaşam becerilerine”, “kültürlerarası becerilere” ve “kariyer becerilerine” sahip olmaya önem verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretmen adayları aldıkları hizmet öncesi lisans eğitimini, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, 21. yüzyıl becerilerinin, tüm bileşenler göz önünde bulundurularak etkili öğrenme ortamları sağlanacak şekilde İngilizce öğretmenliği lisans programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
21. Yüzyıl Becerileri
Hizmet Öncesi Öğretmen
Eğitimi
İngilizce Öğretmenliği Lisans
Programı

Keywords
21st Century Skills
Pre-Service Teacher Education
English Language Teaching
Undergraduate Program

Makale Geçmişi
Geliş: 28.07.2021
Düzeltilme: 22.09.2021
Kabul: 24.09.2021

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the English pre-service teachers' competence perceptions of the 21st-century skills, their views on the importance of the 21st-century skills, and the reflections of the 21st-century skills in the courses offered in pre-service teacher education. As a survey, the study was carried out with 233 senior pre-service English teachers and the data, collected via the 21st-Century Skills Form developed by the researchers, were analyzed with descriptive statistical methods. According to the findings, the pre-service English teachers felt themselves competent in “intercultural skills”, “learning and innovation skills”, “career skills”, and “life skills” respectively. In the findings related to the importance of having 21st-century skills, the pre-service English teachers attached importance to having “learning and innovation skills”, “life skills”, “intercultural skills”, and “career skills” respectively. In addition, pre-service English teachers stated that they found pre-service education inadequate for the acquisition of 21st-century skills. Based on these results, it is suggested that the 21st-century skills should be integrated into the English pre-service teacher education programs by providing an effective learning environment considering all the components.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

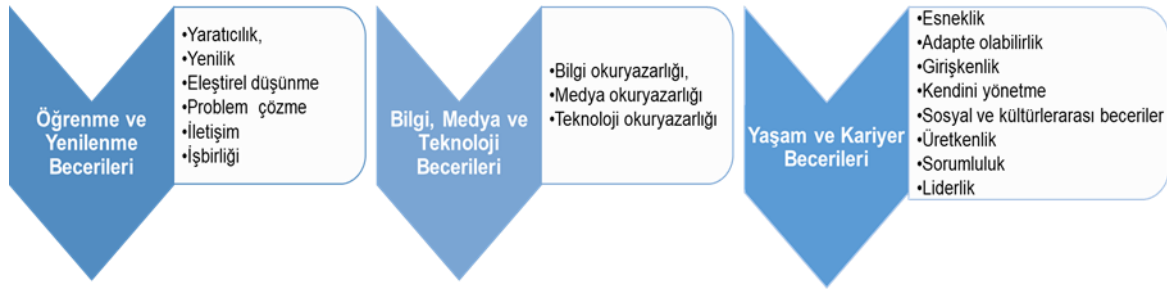
Araştırma

Önerilen Atıf

Aydın, A. & Tan-Şişman, G. (2021). Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri. *TEBD*, 19(2), 1223-1251. <https://doi.org/10.37217/tebd.975533>

Giriş

Bilimsel ve teknolojik alanda birçok değişim ve gelişmenin yaşandığı 21. yüzyıl dünyasında, nitelikli bilgi üretme ve nitelikli insan yetiştirme, tüm ülkelerin birincil hedefi haline gelmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde bilgiye nasıl, ne zaman ve nereden ulaşabileceğini bilen, sahip olduğu bilgiyi analiz edebilen, günlük hayatına aktarabilen ve ürüne dönüştürebilen bireylerden oluşan bilgi toplumuna (Aktan ve Vural, 2016; Balay, 2004; Drucker, 1994) ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi toplumunda bireylerden, yaşam boyu öğrenme felsefesini benimseyip, rekabetçi ekonomik yapı ile küreselleşen toplumsal yapıya uyum sağlamaları, her gün gelişen ve değişen teknolojiyi yakalayabilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, bireylerin iş dünyasında başarılı şekilde yer alabilmeleri, politik, sosyolojik ve küresel değişimlere uyum sağlayabilmeleri amacıyla, temel bilgi ve becerilerinde ilerisinde '21. Yüzyıl Becerileri' olarak tanımlanan birtakım becerileri edinmeleri gerekmektedir (Ellis, 2012; Silva, 2009; Trilling ve Fadel, 2009; Wagner, 2008). 21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırılması amacıyla farklı kurum ve kuruluşlar çeşitli paydaşlar bir araya gelerek 21. yüzyıl beceri çerçevelerini oluşturmuşlardır. Bu çerçeveler karşılaştırmalı olarak Ek-1'de verilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesine yönelik olarak yürütülen birçok proje ve yayımlanan rapor arasında en kabul gören ve en geniş paydaş ağına sahip çerçeve olan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (The Partnership for 21st Century Skills [P21]), küresel işgücünün beş milyondan fazla üyesini temsil eden, herkes için yenilikçi, kanıta dayalı eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirmek amacıyla, iş dünyası, devlet ve eğitim liderlerinin bir araya geldiği bir oluşumdur (P21, 2009; Zhao, 2009). P21 oluşumu kapsamında belirlenen ve üç temel boyut altında on yedi alandan oluşan 21. Yüzyıl Becerileri (P21, 2009) Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. P21-21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

P21 Çerçevesinde, bu becerilerin belirlenmesinin yeterli olmadığı; öğrenme-öğretme sürecinin tüm bileşenleri ile harmanlanması gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda 'Destek Sistemi' olarak çerçeveye Standartlar ve Değerlendirme, Program ve Öğretim, Mesleki Gelişim ve Öğrenme Ortamları dahil edilerek 21. yüzyıl becerilerinin bütüncül şekilde uygulamaya yansıtılmasını destekleyen 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi ortaya konulmuştur (P21, 2009). P21'in eğitim sisteminin tüm kademe ve süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerinin entegrasyonu ve sürdürülebilirliğini destekleyen

bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi öğretmen eğitimi açısından 21. yüzyıl becerilerinin programlara entegrasyonu ve bu becerilerin kazandırılmasının önemi ve gerekliliği farklı raporlarda vurgulanmıştır (P21 ve American Association of Colleges for Teacher Education [AACTE], 2010). Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında 21. yüzyıl becerilerinin yansımaları ve öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olma yeterliklerinin incelenmesi, mevcut durumun ortaya konulması ve 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sisteminin her basamağına dâhil edilmesi açısından bir gerekliliktir.

Dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmeler, diğer alanlarda olduğu gibi toplumların nitelikli insan gücü yetiştirilmesindeki en önemli etken olan eğitim sisteminin de yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum, eğitim sisteminin temel yapı taşı olan 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Farklılaşan öğrenci profili, değişen eğitim teknolojileri ve sürekli yenilenen, dinamik mesleki gelişim anlayışı öğretmen yeterliklerinin, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde güncellemesi gerekliliğini doğurmuştur (İnal ve Büyükyavuz, 2013; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Örneğin; AACTE ve P21 (2010) birlikte yürüttükleri 21. Yüzyıl Bilgi ve Becerileri ve Öğretmen Eğitimi çalışmasında öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl bilgi ve becerileriyle donatılmasını ve bu becerilerin sınıf içi uygulamalarına entegrasyonunun gerekliliğini vurgulamıştır. Ülkemizde yayınlanan raporlarda da gerek yetiştirilmek istenen nitelikli bireylerin gerekse bu bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin, eleştirel düşünme, araştırma, kültürel farklılıklara saygılı olma yaratıcılık, problem çözme, girişimci, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı ve etkili iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini edinmelerinin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a, 2017b; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi [TYYÇ], 2011; TÜSİAD, 2013). Bu bağlamda yarının öğretmenleri olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini edinmiş ve öğrenme-öğretme süreçlerine bu becerileri yansıtabilecek eğitimciler olarak yetişmesi, eğitim sisteminin tüm öğeleri açısından olumlu sonuçlar doğuracağı açıktır. Buradan hareketle, geleceğin öğretmenlerinin, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerilerin kazanılmasına verdikleri önemin ortaya konulmasına odaklanan bilimsel araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Diğer bir taraftan 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması, hayat boyu öğrenmenin devamlılığı ve dolayısıyla başarılı bir profesyonelleşme için büyük önem taşımaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, bireylere bu özelliklerin kazandırılması açısından rolü büyüktür (Boe, 2013; Washer, 2007). Çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirmenin yolu, nitelikli öğretmen eğitimi ile mümkündür (Özer ve Gelen, 2008; Taşkaya, 2012; Zhao, 2010). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi bakımından farklı bir değere ve öneme sahiptir. Eğitim fakülteleri hâlihazırda 21. yüzyıl öğreneni olan öğretmen adaylarını, 21. yüzyıl

becerileriyle donatılmış ve bu becerilerin öğretimini yapabilecek öğretmenler olarak yetiştirmekle sorumludur (Orhan-Göksun, 2016).

Bununla birlikte günümüz çağında insanlar arası iletişim, sosyal, turistik, ekonomik ve kültürel ilişkiler gelişmiş; farklı dil ve kültüre sahip bireyler arasında iletişim ve etkileşim de artmıştır. Siyasi, kültürel, ekonomik etkileşimler sonucunda bireyler, kendi ülkelerinde yaşamlarında kullandıkları diller dışında farklı bir dil kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Çünkü yabancı dil bilmek bireye, halen yaşamakta olduğu kendi dünyasından daha farklı ve daha büyük bir dünyayı tanınmasına katkı sağlamaktadır (Avşar, 2001). İngilizce, dünyanın en çok öğrenilen, konuşulan ve uluslararası ortak dillerinden biri olması (Crystal, 1997; Jenkins, 2007; McKay, 2002; Seidlhofer, 2005), dünya ticaretinin, siyasetin, turizmin, kültürler arası etkileşimin, bilim ve teknolojinin bu dil ile gerçekleşmesi (British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2014; Harmer, 2015; Tsui ve Tollefson, 2007; Widdowson, 1997) sebebiyle, ülkemizde de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ayrı bir önem verilmektedir. Ancak İngilizce eğitiminde her kademedeki yıllardır gerçekleştirilen değişim ve düzenlemelere rağmen, istenilen düzeyde başarıya henüz ulaşamamıştır (Önce Eğitim-İngilizce Yeterlik Endeksi -Education First English Proficiency Index- [EF EPI], 2020; TEPAV, 2014). Örneğin, 100 ülkede ve ana dili İngilizce olmayan 2,2 milyon kişinin katılımıyla EP tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye, 2020 yılında 100 ülke arasında 69. sırada düşük seviye kategorisinde yer almıştır (EF-EPI, 2020). Bu bağlamda gerek yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin niteliğinin artırılmasında gerekse öğrencilerin bilgi çağının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesinde en temel bileşenlerden biri olan İngilizce öğretmen eğitiminin önemi daha da artmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar incelendiğinde; öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerine yönelik araştırmaların sayıca arttığı ve genellikle 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini konu alan çalışmaların yürütüldüğü gözlemlenmektedir (Aguila, 2015; Bedir, 2019; Boe, 2013; Çelen, 2018; Egan, Maguirea, Christophers ve Rooney, 2017; Karakaş, 2015; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Mahmud ve Ismail, 2010; Savuran, 2014; Valli, Perkkilä ve Valli, 2014). Buna ek olarak, yürütülen çalışmalarda farklı değişkenler ve farklı 21. yüzyıl beceri çerçevelerine göre geliştirilen veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak, yıl sınırı konulmaksızın gerek ulusal gerekse uluslararası dizinlerde yürütülen alanyazın taramasında, hizmet öncesi eğitimlerinin son yarıyılına tamamlamak üzere olan İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasına verdikleri öneme yönelik görüşlerinin, lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde 21. yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşlerinin bütüncül olarak incelenmesine odaklanan çalışmalara rastlanılamamıştır. Bu bilgiler ışığında, hizmet

öncesi öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde incelenmesi bu araştırmanın farklılığını ve gerekliliğini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasına verdikleri önem ve lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde 21. yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının,

- 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde 21. yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmadan elde edilen bulguların, öğretmen adaylarının bakış açısından İngilizce öğretmenliği lisans programının, TYYÇ (2011); MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017a); MEB Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017b) önemle vurgulanan 21. yüzyıl becerilerini edinmiş öğretmenler olarak ne derece hazırladığına ilişkin mevcut durumun ortaya konulmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olmanın önemine yükledikleri anlam, öğretmen eğitiminde ihtiyaç duyulan, iyileştirmesi gereken alanlara dikkat çekerek, gelecekteki öğretmen yetiştirme program geliştirme çalışmalarına dolayısıyla program geliştirme uzmanlarına, öğretmen eğitimcilerine ve alan eğitimcilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yürütülen bu çalışmanın önemini ortaya çıkaran diğer nokta ise, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir ölçeğin alanyazına kazandırılmasıdır. Son yıllarda 21. yüzyıl becerilerine yönelik çalışmalar artmasına rağmen, bu alanda ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Çevik ve Şentürk, 2019; Kang, Kim, Kim ve You, 2012; Özyurt, 2020; Ravitz, Hixson, English ve Mergendoller, 2012). Ayrıca alanyazında, dünya çapında kabul gören P21-21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinin tüm boyutlarını kapsayan ve öğretmen adaylarına yönelik az sayıda ölçeğin yer aldığı tespit edilmiştir (Anagün vd., 2016). Bu çalışmayı alandaki diğer araştırmalardan ayıran diğer bir önemli husus ise; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde yeterlik, önem, derslere yansımalar açısından incelenmesiyle ortaya konulan çok yönlü bulgulardır. Son olarak yürütülen bu araştırmanın, Türkiye'deki hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitimi açısından hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama deseninde yürütülmüştür. Tarama deseni, değişkenlerin manipülasyonu veya değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanmak yerine; var olan durum veya olayın geniş bir katılımcı grubundan elde edilen nicel veriler doğrultusunda var olduğu şekliyle ortaya konulmasına olanak sağlayan bir araştırma desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlilik algıları, 21. yüzyıl becerilerinin önemi ve lisans derslerinde bu becerilerin yansımalarına yönelik mevcut durumun niceliksel olarak ortaya konulması amacıyla yürütülen bu çalışmada tarama deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerinin İngilizce öğretmenliği lisans programında 2017-2018 bahar döneminde öğrenim gören son sınıf İngilizce öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma evreninin Ankara ilindeki devlet üniversiteleri olarak belirlenmesinde, öncelikli olarak dikkate alınan durum araştırmanın hedef kitesini oluşturan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarıdır. Bu bağlamda, Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversiteleri İngilizce öğretmenliği lisans eğitimi verme açısından incelendiğinde devlet üniversiteleri arasında Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi; vakıf üniversitelerinde ise sadece Başkent Üniversitesi araştırma probleminin hedef kitesine uygundur. Başkent Üniversitesi hem vakıf üniversitesi olma hem de 4. sınıfta öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının sayısının oldukça az olmasından dolayı evrene dahil edilmemiştir. İlgili üniversitelerin 2017 yılı İngilizce öğretmenliği toplam mezun sayısına ($N = 375$) Yükseköğretim Program Atlası aracılığıyla ulaşılmıştır (YÖK Atlas, 2018). Bu veriler ışığında tahmini evrenin ulaşılabilir olmasından dolayı örneklem seçimi yerine çalışma evreninde bulunan tüm bireylerden veri toplanması olarak tanımlanan (Cochran, 1977) tam sayım yöntemi kullanılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 233 son sınıf öğretmen adayına ilişkin özellikler verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	142	60.9
Erkek	91	39.1
<i>Yaş</i>		
21 yaş ve altı	16	6.9
22	79	33.9
23	96	41.2
24	40	17.2
25 yaş ve üzeri	2	.9

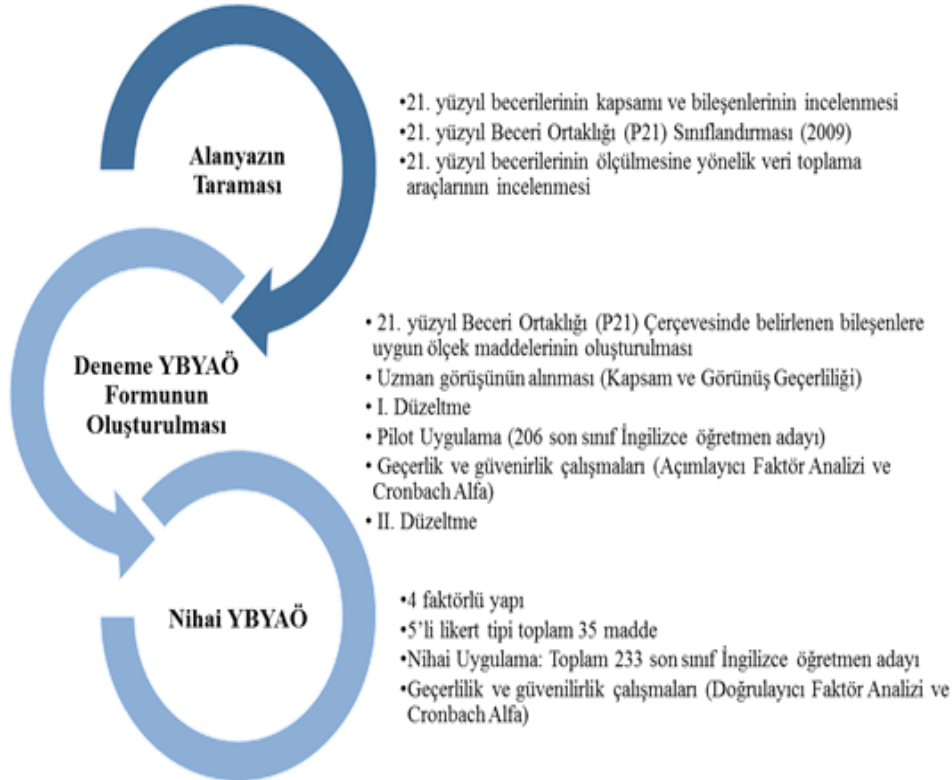
<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>		
Anadolu Lisesi	21	9
Anadolu Öğretmen Lisesi	209	89.7
Süper Lise	1	.4
Diğer	2	0,9
<i>Öğrenim Gördükleri Üniversite</i>		
Gazi Üniversitesi	84	36.1
Hacettepe Üniversitesi	74	31.8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	75	32.2

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, üç farklı veri toplama aracının birleşiminden oluşan “İngilizce Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Formu” (İÖYBF) aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada İÖYBF kapsamında kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algısı Ölçeği (YBYAÖ):

İngilizce öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde izlenen aşamalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. YBYAÖ'nün Geliştirme Sürecinin Aşamaları

Alanyazın taraması aşamasında, üç farklı veri toplama aracı olduğu (Anagün vd., 2016; Kang vd., 2012; Ravitz vd., 2012), bunlardan sadece Anagün vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin

öğretmen adaylarına yönelik olmasına rağmen, ölçeğin altı yıl önce geliştirilmiş olması (2013-2014 öğretim yılı) ile araştırmanın çalışma grubunda İngilizce öğretmen adaylarının yer almamasından dolayı yeni bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. İkinci aşama olan YBYAÖ Deneme Formu'nun oluşturulmasına yönelik olarak P21 Çerçevesinde belirlenen becerilere uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulduktan sonra, hazırlanan YBYAÖ Deneme Formu'na yönelik olarak, kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla, Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki öğretim üyesi, Ölçme ve Değerlendirme alanından bir öğretim üyesi, İngilizce Dili Eğitimi alanından bir öğretim üyesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan bir öğretim görevlisi ve bir İngilizce öğretmenin görüşleri alınarak oluşturulan 5'li likert tipinde (Çok Yetersizden- Çok Yeterliye) 35 maddelik YBYAÖ Deneme Formu'nun pilot uygulaması, 206 son sınıf İngilizce öğretmen adayı ile yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda %50,31 toplam varyans değeriyle 35 maddelik ölçeğin dört faktörlü yapısının 233 İngilizce öğretmen adayından elde edilen verilerle yürütülen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/sd = 2.45$, RMSEA = .07, NFI = .83, GFI = .89, AGFI = .86). Ayrıca, DFA sonrasında ölçeğe ait Cronbach Alfa değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. YBYAÖ ve Alt Boyutlarına Yönelik Cronbach Alfa Değerleri ve Madde Sayıları

<i>YBYAÖ ve Alt Boyutları</i>	<i>Cronbach Alpha Değeri</i>	<i>Toplam Madde Sayısı</i>
YBYAÖ	.94	35
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	.90	17
Kariyer Becerileri	.83	8
Yaşam Becerileri	.80	5
Kültürlerarası Beceriler	.87	5

21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olmanın Önemi Anketi (YBSÖA):

İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. YBSÖA'de "Bir İngilizce öğretmen adayı olarak düşündüğünüzde, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak ne kadar önemlidir?" sorusu aracılığıyla YBYAÖ'deki 35 beceriye ilişkin 5'li likert tipi (Hiç önemli değil-Çok önemli) anket sorularına görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan maddeler, kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla, YBYAÖ için görüşlerine başvuru uzmanlardan destek alınmıştır. Uzman görüşü değerlendirmesi sonucunda yazım ve imla kurallarından kaynaklı hatalar dışında maddelerde herhangi bir değişiklik önerisi belirtilmemiştir. YBSÖA'ya yönelik pilot uygulama İngilizce öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören 206 son sınıf öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama dahilinde elde edilen analiz sonuçlarına göre YBSÖA ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Eğitim Fakültesi Derslerinde 21. Yüzyıl Becerileri Anketi (EDYBA):

İngilizce öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde 21. yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. YÖK 2007 İngilizce öğretmenliği lisans programı dokümanında verilen dersler Alan ve Alan Eğitimi (AE), Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) kategorilerine ayrılarak listelenmiş ve İngilizce öğretmen adaylarına her bir ders kategorisi için 21. yüzyıl becerilerinin yansımalarına ilişkin görüşleri, 5'li likert tipinde (Çok Yetersiz-Çok Yeterli) hazırlanan EDYBA aracılığıyla alınmıştır. EDYBA Deneme Formu'na yönelik olarak, kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla, YBYAÖ için görüşlerine başvuru uzmanlardan destek alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra, EDYBA yönelik pilot uygulama İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 206 son sınıf öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.12.2017 tarihli ve 2434 sayılı kararı ile izin alınarak, çalışma evrenini oluşturan üniversitelere veri toplama aracının uygulanması amacıyla izin başvurusunda bulunulmuştur. Yaklaşık üç ayda tamamlanan izinler sonrasında, belirlenen üniversitelerde ilgili öğretim üyeleriyle iletişime geçilerek İÖYBF uygulama planı oluşturulmuştur. 2017-2018 Mayıs ayında başlatılan veri toplama süreci Hacettepe Üniversitesi'nde iki gün, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde üç gün ve Gazi Üniversitesi'nde üç gün olmak üzere toplamda sekiz günde tamamlanmıştır. Veri toplama aracının uygulanması öncesinde, öğretmen adaylarına katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarından gönüllü katılım formu aracılığıyla onay alınmıştır. Araştırmada, İÖYBF aracılığıyla toplanan nicel veriler, SPSS 22 programı ile betimleyici istatistik yöntemleri (yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, araştırmada yanıt aranan üç problem odağında aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

İngilizce Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adayları, genel olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olma açısından kendilerini yeterli ($X = 4.08$, $S_s = .33$) hissetmektedirler. Tablo 3'te verilen bulgulara göre, öğretmen adayları kendilerini en fazla "kültürlerarası beceriler" boyutunda ($X = 4.35$, $S_s = .28$) yeterli görürken; bunu "öğrenme ve yenilenme becerileri" ($X = 4.10$, $S_s = .33$); "kariyer becerileri" ($X = 3.96$, $S_s = .37$) ve "yaşam becerileri" ($X = 3.92$, $S_s = .34$) takip etmektedir.

Tablo 3. İngilizce Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

<i>Kültürlerarası Becerilere İlişkin Maddeler</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
20. Farklı görüş ve inançlara saygılı olma	4.73	.46	0	0	100
27. Kültürel ve sosyal farklılıklara saygı duyma	4.71	.5	0	2.3	97.7
32. Etik çalışma anlayışına sahip olma	4.18	.38	0	.5	99.5
26. Kültürel ve sosyal açıdan farklılık gösteren kişi/ gruplarla etkin çalışma	4.08	.37	0	3.2	96.8
17. Farklı ortam ve rollerde (aile, iş, sosyal hayat, vb.) değişime uyum sağlama	4.07	.37	0	3.6	96.4
<i>Öğrenme ve Yenilenme Becerilere İlişkin Maddeler</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
16. Teknoloji okuryazarlığı	4.64	.57	0	4.5	95.5
15. Medya okuryazarlığı	4.60	.55	.4	3.2	96.8
14. Bilgi okuryazarlığı	4.38	.59	.4	5.4	94.6
7. Dünyadaki güncel gelişmelerin farkında olma	4.32	.55	0	4.1	95.9
11. Araştırma	4.22	.48	.9	3.2	96.8
6. Akıl yürütme	4.14	.48	0	5.4	94.6
12. Etkili İletişim kurma	4.14	.42	.9	2.7	97.3
8. Değişime adapte olma	4.11	.44	0	4.5	95.5
13. Yaratıcı ve özgün fikirler üretmede iş birliği içinde çalışma	4.08	.41	0	5	95
5. Eleştirel düşünme	4.07	.53	0	10.8	89.2
10. Bilimsel düşünme	4.07	.52	0	10.4	89.6
17. Esnek olma	4.05	.41	0	6.3	93.7
9. Problemleri yenilikçi ve özgün stratejiler üreterek çözüme	4.00	.49	.4	11.7	88.3
2. Yeni/özgün fikirleri somut ve yararlı uygulamalara dönüştürme	3.87	.52	0	20.7	79.3
1. Yaratıcı düşünme	3.77	.57	0	30.6	69.4
3. Öğrenme süreçlerinde hedef belirleme	3.73	.64	0	37.4	62.6
4. Başarısızlıkları, öğrenme fırsatı olarak görme	3.60	.69	0.9	49.1	50
<i>Kariyer Becerilerine İlişkin Maddeler</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
34. Hedefe ilerleme sürecinde diğerlerine liderlik yapma	4.11	.36	0	1.4	98.6
35. Hedefe ilerleme sürecinde diğerlerine rehber olma	4.11	.36	0	1.4	98.6
29. Üretken olma	4.04	.41	0	6.8	93.2
33. Sorumluluk bilinciyle karar alma	4.01	.51	0	12.2	87.8
31. İnisiyatif alma	3.93	.50	0	16.2	83.8
28. Girişimci olma	3.86	.54	0	22.1	77.9
30. Aynı anda birkaç görevi yerine getirebilme	3.66	.61	.5	39.6	60.4
18. Kendini profesyonel bir şekilde tanıtmaya	3.64	.63	.9	41	58.1
<i>Yaşam Becerilerine İlişkin Maddeler</i>	<i>M</i>	<i>Ss</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
24. Yaşam boyu öğrenme	4.12	.41	0	3.2	96.8
25. Öz-yönetimli öğrenme	4.10	.40	0	3.6	96.4
21. Öz-düzenleme	4.04	.41	0	6.8	93.2
22. Hedeflenen kariyer alan(lar)ı ile ilgili öngöründe bulunma	3.89	.56	0	21.6	78.4
23. Zamanı verimli kullanma	3.68	0.65	.5	41	58.5

*1: "Çok Yetersiz" ve "Yetersiz" yanıtlarının toplam yüzdesi, **2: "Ne Yeterli Ne Yetersiz" yanıtlarının toplam yüzdesi, ***3: "Yeterli" ve "Çok Yeterli" yanıtlarının toplam yüzdesi

İngilizce Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olmanın Öneme İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında en fazla önem verdikleri alan “öğrenme ve yenilenme becerileri” ($X = 4.65$, $S_s = .26$) iken bunu sırasıyla “yaşam becerileri” ($X = 4.57$, $S_s = .37$); “kültürlerarası beceriler” ($X = 4.55$, $S_s = .35$); “kariyer becerileri” ($X = 4.49$, $S_s = .37$) takip etmektedir. Tablo 4’te sunulan bulgulara göre, öğretmen adaylarının en fazla önem verdiği beceriler öğrenme ve yenilenme alanında “teknoloji okuryazarlığı” ($X = 4.86$, $S_s = .37$); yaşam becerileri alanında “zamanı verimli kullanma” ($X = 4.70$, $S_s = .47$); kültürlerarası beceriler alanında “farklı görüş ve inançlara saygılı olma” ($X = 4.72$, $S_s = .46$) ve kariyer becerilerinde ise “girişimci olmadır” ($X = 4.75$, $S_s = .45$). Diğer bir taraftan, öğrenme ve yenilenme becerileri arasında “esnek olma” ($X = 4.45$, $S_s = .52$); yaşam becerilerinde “hedeflenen kariyer alan(lar)ı ile ilgili öngöründe bulunma” ($X = 4.43$, $S_s = .52$); kültürlerarası beceriler arasında “farklı ortam ve rollerde (aile, iş, sosyal hayat, vb.) değişime uyum sağlama” ($X = 4.07$, $S_s = .37$) ve kariyer becerilerinde “kendini profesyonel bir şekilde tanıtmaya” ($X = 4.35$, $S_s = .51$) araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından daha az önem verilen 21. yüzyıl becerileridir.

Tablo 4. İngilizce Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olmanın Önemi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>Öğrenme ve Yenilenme Becerilere İlişkin Maddeler</i>	<i>X</i>	<i>S_s</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
15. Medya okuryazarlığı	4.86	.34	.4	13.5	86.5
16. Teknoloji okuryazarlığı	4.86	.37	0	.9	99.1
14. Bilgi okuryazarlığı	4.81	.41	.4	.5	95.5
11. Araştırma	4.75	.45	0	.5	95.5
5. Eleştirel düşünme	4.73	.45	0	0	100
6. Akıl yürütme	4.73	.46	0	.5	95.5
10. Bilimsel düşünme	4.72	.45	0	0	100
7. Dünyadaki güncel gelişmelerin farkında olma	4.68	.48	0	.5	95.5
1. Yaratıcı düşünme	4.61	.49	0	0	100
4. Başarısızlıkları, öğrenme fırsatı olarak görme	4.59	.49	0	0	100
12. Etkili İletişim kurma	4.57	.50	0	.5	100
8. Değişime adapte olma	4.56	.50	0	0	100
3. Öğrenme süreçlerinde hedef belirleme	4.55	.50	0	0	100
9. Problemleri yenilikçi ve özgün stratejiler üretmek çözme	4.54	.50	0	0	100
13. Yaratıcı ve özgün fikirler üretmede iş birliği içinde çalışma	4.50	.50	0	0	100
2. Yeni/özgün fikirleri somut ve yararlı uygulamalara dönüştürme	4.46	.50	0	0	100
17. Esnek olma	4.45	.52	0	1.4	98.6
<i>Yaşam Becerilerine İlişkin Maddeler</i>	<i>X</i>	<i>S_s</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
23. Zamanı verimli kullanma	4.70	.47	0	.5	99.5
24. Yaşam boyu öğrenme	4.67	.47	0	0	100
21. Öz-düzenleme	4.55	.51	0	.5	99.5
25. Öz-yönetimli öğrenme	4.49	.51	0	.5	99.5
22. Hedeflenen kariyer alan(lar)ı ile ilgili öngöründe bulunma	4.43	.52	0	1.4	98.6

<i>Kültürlerarası Becerilere İlişkin Maddeler</i>	X	Ss	1*	2**	3***
20. Farklı görüş ve inançlara saygılı olma	4.72	.46	0	0	100
27. Kültürel ve sosyal farklılıklara saygı duyma	4.71	.5	0	0	100
32. Etik çalışma anlayışına sahip olma	4.18	.38	0	.9	99.1
26. Kültürel ve sosyal açıdan farklılık gösteren kişi/ gruplarla etkin çalışma	4.08	.37	0	0	100
17. Farklı ortam ve rollerde (aile, iş, sosyal hayat, vb.) değişime uyum sağlama	4.07	.37	0	.9	99.1
<i>Kariyer Becerilerine İlişkin Maddeler</i>	X	Ss	1*	2**	3***
28. Girişimci olma	4.75	.45	0	.9	99.1
29. Üretken olma	4.65	.50	0	.9	99.1
33. Sorumluluk bilinciyle karar alma	4.50	.50	0	0	100
30. Aynı anda birkaç görevi yerine getirebilme	4.45	.57	.5	2.3	97.2
31. İnisiyatif alma	4.45	.52	.5	0	99.5
34. Hedefe ilerleme sürecinde diğerlerine liderlik yapma	4.40	.56	.5	.9	98.6
35. Hedefe ilerleme sürecinde diğerlerine rehber olma	4.40	.53	.5	.5	99
18. Kendini profesyonel bir şekilde tanıtmaya	4.35	.51	0	1.4	98

*1: "Hiç önemli değil" ve "Önemli değil" yanıtlarının toplam yüzdesi, **2: "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, ***3: "Önemli" ve "Çok Önemli" yanıtlarının toplam yüzdesi

İngilizce Öğretmen Adaylarının Aldıkları Lisans Derslerinde 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının yaklaşık %40'ı hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince aldıkları alan ve alan eğitimi kategorisindeki derslerde; yaklaşık %20'si meslek bilgisi kategorisindeki derslerde ve yaklaşık %10'u ise genel kültür kategorisindeki derslerde 21. yüzyıl becerilerinin "Yeterli" düzeyde yansıtıldığını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Lisans Derslerinde 21. Yüzyıl Becerilerinin Yansımalarına İlişkin Görüşler

<i>Ders Kategorileri</i>	<i>Çok Yeterli</i>		<i>Yeterli</i>		<i>Ne Yeter Ne Yetersiz</i>		<i>Yetersiz</i>		<i>Çok Yetersiz</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Alan ve Alan Eğitimi	7	3.2	83	37.4	82	36.9	47	21.2	0	0
Meslek Bilgisi	3	1.4	43	19.4	69	31.1	104	46.8	3	1.6
Genel Kültür	4	1.8	23	10.4	49	22.1	146	65.8	0	0

Tablo 6'da verildiği gibi, araştırmaya katılan son sınıf öğretmen adayları Alan ve Alan Eğitimi kategorisinde 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayan ilk üç dersi sırasıyla "İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar" ($f = 118$), "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" ($f = 107$) ve "Dil Becerilerinin Öğretimi" ($f = 97$) olarak belirtmişlerdir. Meslek Bilgisi derslerine ilişkin bulgularda ise, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ($f = 72$), "Okul Deneyimi" ($f = 68$) dersi ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersi ($f = 61$) en sık vurgulanan dersler olurken; Genel Kültür dersleri arasında "Drama" ($f = 128$), "Etkili İletişim" ($f = 45$) ve "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" ($f = 33$) dersleri vurgulanmıştır.

Tablo 6. 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazanılmasına Katkı Sağlayan Dersler

<i>Alan ve Alan Eğitimi Dersleri</i>	<i>f</i>
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	118
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	107
Dil Becerilerinin Öğretimi	97
Dil Edinimi	29
Anlatım Becerileri	18
Özel Öğretim Yöntemleri	15
İngiliz Edebiyatı	12
Sözlü İletişim Becerileri	13
Dilbilim	9
Dil Edinimi	29
Anlatım Becerileri	18
Edebiyat ve Dil Öğretimi	10
İleri Okuma ve Yazma	7
Bağlamsal Dilbilgisi	6
İkinci Yabancı Dil	3
Dinleme ve Sesletim	3
Sözcük Bilgisi	2
<i>Meslek Bilgisi Dersleri</i>	<i>f</i>
Öğretmenlik Uygulaması	72
Okul Deneyimi	68
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	61
Öğretim İlke ve Yöntemleri	57
Eğitim Psikolojisi	50
Sınıf Yönetimi	15
Rehberlik	10
Özel Öğretim Yöntemleri-I	10
Karşılaştırmalı Eğitim	7
Özel Eğitim	7
Ölçme ve Değerlendirme	5
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	1
<i>Genel Kültür Dersleri</i>	<i>f</i>
Drama	128
Etkili İletişim	45
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	33
Bilgisayar	26
Topluma Hizmet Uygulamaları	11
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	10
Türk Eğitim Tarihi	4
Türkçe: Sözlü Anlatım	3

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma açısından kendilerini yeterli hissettikleri, bu becerilerin

kazanılmasına önem verdikleri, lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde bu becerilere yeterince yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin bulgular dâhilinde, öğretmen adayları “kültürlerarası beceriler” diğer bir ifade ile farklı görüş ve inançlara saygılı olma, kültürel ve sosyal farklılıklara saygı duyma, farklı ortam ve rollerde değişime uyum sağlama, kültürel ve sosyal açıdan farklılık gösteren kişi/gruplarla etkin çalışma gibi becerilerde kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ulaşılan bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortaöğretim sürecinden itibaren başta İngiliz kültürü olmak üzere farklı dil ve kültürlerle yönelik edindikleri yaşantılarla artan kültürlerarası farkındalıkları ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerde görev yapan akademisyen profili incelendiğinde, her üç üniversitede de lisansüstü eğitimlerini yurt dışında tamamlayan, uluslararası projelerde görev alan veya yabancı uyruklu öğretim üyelerinden oluşan bir kadroya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca farklı kültürlerde yaşamış, eğitim almış veya çalışma yürütmüş öğretmen eğitimcileri ile etkileşim halinde olmaları da kültürlerarası becerilere ilişkin yeterlik algılarını artıran unsurlar arasında gösterilebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı araştırma bulgularının (Atay, Kurt, Çamlıbel ve Ersin, 2009; Guo, Arthur ve Lund, 2010; Hulguin, 2013) bu sonuçla paralel nitelikte olduğu görülmektedir. Diğer bir taraftan, kültürlerarası beceriler boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adayları kendilerini “kültürel ve sosyal açıdan farklılık gösteren kişi/gruplarla etkin çalışma” ve “farklı ortam ve rollerde (aile, iş, sosyal hayat, vb.) değişime uyum sağlama” açısından daha az yeterli hissetmektedirler. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yaşadıkları çevrenin kültürel açıdan homojen bir yapıda olması, statü itibarıyla öğrenci rolünde olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Öğrenme ve yenilenme becerileri açısından araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri beceriler “teknoloji ve medya okuryazarlığıdır”. Alanyazında bu sonucu destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır (Aslan ve Tuncer-Basel, 2017; Atmaca, 2016; Corkett ve Benevides, 2015; Çeliköz ve Çeliköz, 2018; Şad ve Nalçacı, 2015). Bu bağlamda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının medya ve teknoloji okuryazarlık becerilerinde kendilerini çok yeterli hissetmesi, teknolojik gelişmelerle hızlanan internet ve medya erişilebilirliğinin kolaylaşmasına ve lisans eğitimleri sürecinde teknoloji kullanımının sıklığı ve çeşitliliğine, öğrenim gördükleri üniversitelerin teknolojik imkanlarına bağlı olarak açıklanabilir. Öğretmen adaylarının, “öğrenme ve yenilenme becerilerinde” kendilerini en az yeterli hissettikleri becerinin “başarısızlıklarını öğrenme fırsatı olarak görme” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ülkemizde merkezi sınav sisteminin çoktan seçmeli soru tipinden oluşan testler aracılığıyla yapılması, performansa dayalı uygulamaların

yetersizliği ve öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca dönüt ve düzeltme uygulamalarına yeterli düzeyde yer verilmemesi ile ilişkilendirilebilir.

Kariyer becerileri açısından araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan bazı çalışmalar, elde edilen bu sonucu desteklemektedir (Eryılmaz ve Kara, 2018; Kan ve Murat, 2018). Araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının “kariyer becerileri” arasında kendilerini en yeterli hissettikleri becerilerin “hedeflere ilerleme süresince diğerlerine liderlik yapma” ve “hedefe ilerleme süresince diğerlerine rehber olma” olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %90’ının öğretmen lisesi mezunu olması ve dolayısıyla lise eğitimlerinden itibaren öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden biri olan bu becerileri içselleştirmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Diğer bir taraftan, öğretmen adaylarının “kariyer becerileri” boyutunda kendilerini en az yeterli gördükleri becerinin “kendini profesyonel bir şekilde tanıtmaya” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının henüz profesyonel iş ortamlarında yer almamaları; profesyonel hayata başlamada kendini profesyonel bir şekilde tanıtmayı gerektiren uygulamalar yerine; Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi merkezi sınav sisteminde çoktan seçmeli soru tipinden oluşan testlerle karşılaşmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri alanları arasında kendilerini en az yeterli hissettiği alanın “yaşam becerileri” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme konusunda kararlılık gösterme, hedeflere ulaşmak için inisiyatif alma, zamanı iyi kullanma, bağımsız bir şekilde öğrenme, kendi öğrenme alanlarını keşfetme, kendi davranışlarını gözlemleme, eleştirme ve gerekirse değiştirme gibi öz düzenleme becerilerinde kendilerini daha az yeterli hissetmektedirler. Öğrenenin aktif olduğu, kendi öğrenme süreçlerini belirlediği ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu aldığı, yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsendiği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına (Brooks ve Books, 1993) dayalı olarak geliştirilen öğretim programları ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır (MEB, 2005). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu sonuç yaklaşık 16 yıldır öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yeterli düzey uygulamaya aktarılamadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, “yaşam boyu öğrenme” becerisi araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının “yaşam becerileri” alanında kendilerini en yeterli hissettikleri beceridir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının; uluslararası gelişmelerin, teknolojinin ve küreselleşmenin ortak dili olan İngilizceyi öğrenmiş, dolayısıyla farklı kaynaklardan bilgi edinebilen, uluslararası güncel gelişmeleri takip edebilen bireyler olması ile ilişkilendirebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar olmakla birlikte (Bulaç ve Kurt, 2019; İzci ve Koç, 2012; Kılıç, 2014; Oral ve Yazar, 2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu

öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu ve kendilerini bu beceriye sahip olmada yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Coşkun ve Demirel, 2012). Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının “yaşam becerileri” arasında kendilerini en az yeterli buldukları becerinin “zamanı verimli kullanma” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunun nedenleri arasında, özellikle son yıllarda teknolojik araçların kullanımına harcanan zamanın artması, sosyal medyaya ayrılan zamanın fazlaşması ve son sınıf öğretmen adaylarının KPSS, Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) ve Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL) gibi sınavlara hazırlanmak için çok yoğun bir program içinde olmaları gösterilebilir. Varışoğlu, Şeref ve Yılmaz'ın (2012) yaptıkları çalışmanın sonuçları da öğretmen adaylarının, zamanı etkili kullanamadıklarını göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine atfettiği önemdir. Diğer bir ifadeyle, çalışma kapsamına dahil edilen 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak öğretmen adayları tarafından oldukça önemli bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen eğitime ilişkin olarak gerek ülkemizde gerekse dünyada yayımlanan birçok rapor ve strateji belgesinde ideal öğretmen profilinin yetiştirilmesinde 21. yüzyıl becerilerine verilen önemle paralellik göstermektedir (MEB, 2017a, 2017b, 2018; P21 ve AACTE, 2010). Araştırmada ulaşılan bu sonuç, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının profesyonel gelişim açısından da farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ele alınan 21. yüzyıl beceri boyutlarına ilişkin bulgular dâhilinde, öğretmen adaylarının “öğrenme ve yenilenme becerilerine” diğer beceri boyutlarına göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının çeşitli akıl yürütme becerilerini kullanma, öğrenme deneyimleri ve süreçlerini kontrol etme, bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma, bilgiye ulaşma ve değerlendirme gibi öğrenme ve yenilenme becerilerine yüksek düzeyde önem vermesi, çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarında, ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında ve MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde (MEB, 2017a) vurgulanan becerilerle paralellik göstermektedir. Araştırmada “öğrenme ve yenilenme becerileri” boyutunda İngilizce öğretmen adayları tarafından en fazla önem verilen beceriler “teknoloji ve medya okuryazarlığı” iken, en az önem verilen beceri “esnekliktir”. P21 Çerçevesine göre; değişime, yeniliklere veya karşılaşılan problemlere esneklik göstererek uyum sağlama olarak ele alınan esnek olma becerisi, hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek, yeniliklere esneklik göstererek uyum sağlayabilme, 21. yüzyıl da hayatta kalabilmenin önemli gerekliliklerindedir (Ercan-Demirel, 2018). Bu sonuç, öğretmen adaylarının geçmiş öğrenim yaşantılarında ve aynı zamanda lisans eğitimleri sürecinde esneklik becerisine yönelik farkındalık yaratacak deneyimlerinin olmamasıyla

ilişkilendirilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen-merkezli uygulamaların baskın olduğu, otoriter sınıf yönetiminin hâkim olduğu ve dolayısıyla öğrencilere esnekliği deneyimleyebileceği öğrenme fırsatlarından yoksun ortamlarda verilen eğitimin (Ateş, Çetinkaya-Özdemir ve Taneri, 2019; Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy, 2016) esneklik becerisine ilişkin farkındalığın kazanılmamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma dâhilinde ele alınan “yaşam becerileri” boyutuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının en fazla önem verdikleri becerinin “zamanı verimli kullanma” becerisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun nedenleri arasında öğretmen adaylarının son sınıfta lisans derslerinde başarılı olma, stajlarını başarıyla tamamlama, KPSS, ALES, YDS ve YÖKDİL sınavlarına hazırlanmak zorunda olmaları dolayısıyla aynı anda birden çok görev ve sorumlulukla hareket etmelerine bağlı olarak zamanı etkin kullanmak zorunda olmaları olabilir. Alanyazında bazı araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Arslan ve Topsakal, 2019; Ateş vd., 2019; Halat ve Gözel, 2010; Varışoğlu vd., 2012). Öğretmen adaylarının yaşam becerileri boyutuna ilişkin olarak en az önem verdikleri becerinin “hedeflenen kariyer alan(lar)ı ile ilgili öngöründe bulunma” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının yaklaşık %90’ının öğretmen lisesi mezunu olması, dolayısıyla erken yaşlardan itibaren yapmak istedikleri mesleğe yönelmiş ve bu alanda bilgi ve tecrübe kazanmış oldukları için, diğer becerilere göre daha az önem vermelerinin nedeni olabilir.

Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri boyutlarından “kültürlerarası becerilerde” en çok “farklı görüş ve inançlara saygılı olma” becerisine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, farklılıkları zenginlik olarak değerlendirebilen, eğitim-öğretim ortamlarında fırsat eşitliği sağlayabilecek geleceğin öğretmen adaylarının yetişmesi açısından olumlu bir sonuçtur. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin çok kültürlü öğrenci ortamı ve yabancı öğretim üyesi zenginliği bu sonucun nedenlerinden olabilir. Alanyazında araştırmanın bu sonucuna benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır (Akkaya, Susar-Kırmızı ve İşçi, 2018; Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018; Hark-Söylemez ve Oral, 2018; Perkins, 2012). İngilizce öğretmen adaylarının kültürlerarası beceriler boyutuna ilişkin en az önem verdikleri becerinin ise “farklı ortam ve rollerde (aile, iş, sosyal hayat, vb.) değişime uyum sağlamadır”. Bu sonucun nedenleri arasında, öğretmen adaylarının hali hazırda öğrenci olmaları, dolayısıyla farklı statü ve ortamlara ait olma ve yer alma olasılıklarının çok fazla olamaması ve profesyonel iş ortamına yönelik yaşantılarının az olması gösterilebilir.

“Kariyer becerileri” boyutuna ilişkin olarak “girişimci olma” becerisi son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının en çok önem verdikleri beceridir. Elde edilen bu sonuç, geleceğin öğretmenlerinin girişimcilik kavramını içselleştirmiş olarak mezun olmaları, yetiştirecekleri bireylerde ve görev yapacakları okullarda girişimcilik kültürünün gelişmesine ve sürdürülebilir hale gelmesi

açısından önem arz ettiği söylenebilir. Buna ek olarak, öğrenim gördükleri üniversitelerin YÖK tarafından araştırma üniversitesi olarak belirlenmesi de bu sonucun nedenlerinden olabilir. Diğer bir taraftan “kendini profesyonel bir şekilde tanıtma” öğretmen adayları tarafından kariyer becerileri arasında en az önem verilen beceridir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin farklı ve çeşitli kariyer seçeneklerini barındırmaması gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir.

Araştırmada son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının aldıkları dersleri, 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması açısından yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin köklü geçmişleri göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Ancak, bu sonucu ortaya çıkaran durumların ülkemizde öğretmen yetiştiren fakültelerin YÖK tarafından belirlenen ders içeriklerinden oluşan programları uygulama zorunluluğu ve bu ders içeriklerinde 21. yüzyıl becerilerinin mevcut durumu gibi nedenlerle birlikte düşünüldüğünde farklılaşacağı da açıktır. Nitekim alanyazında da bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Coşkun ve Daloğlu, 2010; Çalışkan ve Tan-Şişman, 2019; İnal ve Büyükyavuz, 2013; Karakaş, 2012). Bu bağlamda, gerek 2018 yılında İngilizce öğretmenliği lisans programını da içeren tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesi gerekse 2020 yılında YÖK’ün Eğitim Fakültelerine öğretmenlik lisans programlarına yönelik yetki devri yapması bu olumsuz durumun iyileştirilmesi adına atılan önemli göstergeler olarak yorumlanabilir.

Bunun yanı sıra, İngilizce öğretmenliği lisans programındaki ders kategorilerine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sırasıyla AE dersleri; MB ve son olarak GK derslerinin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulanan AE dersleri incelendiğinde, konu alanı ile ilgili kuramsal derslerden ziyade, konu alanının öğretimine yönelik dersler olduğu; MB derslerinde ise, farklı okul ve sınıf ortamlarını gözlemlene ve deneyimleme, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerle etkileşimde bulunma ve İngilizce öğretimine yönelik edinilen kuramsal bilgileri uygulamaya yansıtma gibi öğretmenlik mesleğini doğrudan deneyimleyebilecekleri dersler olduğu; GK derslerinin de geniş ve farklı 21. yüzyıl becerilerini kapsayıcı özellikte olması ve içerik açısından tek bir disiplin veya konuya yönelik olmaktan öte disiplinlerarası yapıda olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar ışığında, uygulama ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. İngilizce öğretmenliği lisans programının tüm bileşenleri (program yeterlikleri, ders içerikleri, öğrenme-öğretme süreci vb.) ve paydaşları dikkate alınarak yürütülecek program geliştirme veya güncelleme çalışmaları kapsamında 21. yüzyıl becerilerinin lisans programlarına entegrasyonu önerilmektedir.

2. Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öz düzenleme ve zamanı verimli kullanma gibi yaşam becerilerini deneyimleyebilmesine fırsat sağlayan öğretim uygulamalarının etkin şekilde kullanılması önerilmektedir.
3. Başarısızlıkları öğrenme fırsatı olarak görme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak; ölçme-değerlendirme ile öğrenme-öğretme süreçlerinin, birbirini tamamlayan ve destekleyen bir yaklaşımla harmanlandığı, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmesine fırsat veren ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yönelik olarak dönüt ve izleme çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, mikro öğretim gibi öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini uygulamaya aktarmasına, güçlü ve zayıf yönlerini görebilmesine, hatalarından öğrenme fırsatları yakalamasına olanak sağlayan uygulamaların öğrenme-öğretme süreçlerinde daha etkin kullanılması önerilmektedir.
4. Öğretmen adaylarının kariyer becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, eğitim alanında ve farklı alanlardan uzmanların davet edildiği toplantı, seminer veya kariyer günleri düzenlenebilir.
5. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme, özgün fikirler üretme, takım çalışması gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek Erasmus Plus dâhilinde yer alan Avrupa Birliği projeleriyle, Sivil Toplum Kuruluşları, kalkınma ajanslarının ve bakanlıkların bünyesinde yer alan projelerle ilgili bilgilendirme toplantıları düzenlenip, bu projelere dâhil olmaları sağlanabilir.
6. Öğretmen adayları tarafından vurgulanan 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında en çok katkı sağlayan derslerin ortak özelliği uygulamaya yönelik olmalarıdır. Bu sonuçtan hareketle, sınıf ortamlarında 21. yüzyıl becerileri ile harmanlanmış uygulamaya dönük öğrenme fırsatlarını kapsayan derslerin nicelik ve nitelik açısından artırılması önerilebilir.
7. Bu çalışma YÖK 2007 İngilizce öğretmenliği lisans programı kapsamında öğrenim gören son sınıf İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüldüğü 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonrasında güncellenen ve 2018-2019 öğretim yılından uygulamaya konulan 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programı çerçevesinde yetiştirecek İngilizce öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar yürütülerek, sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin inceleneceği boylamsal veya farklı sınıf düzeylerini içeren kesitsel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aguila, M. (2015). *21st century skills of Nueva Vizcaya State University Bambang Campus*. <http://apjeas.apjmr.com/wp-content/uploads/2015/04/APJEAS-2015-2-118-21st-Century-Skills.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, N., Susar-Kırmızı, F. & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308-335. doi: [10.14520/adyusbd.381005](https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005)
- Aktan, C. C. & Vural, İ. (2016). Bilgi toplumu, yeni temel teknolojiler ve yeni ekonomi [Özel sayı]. *Yeni Türkiye*, 88(1), 1-37.
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Aslan, B. & Tuncel-Basel, A. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.
- Arslan, K. & Topsakal, Ü. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri düzeylerinin belirlenmesi. *The Academic Perspective Procedia*, 2(1), 66-75. doi: [10.33793/acperpro.02.01.13](https://doi.org/10.33793/acperpro.02.01.13)
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z. & Ersin, P. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 123-135.
- Ateş, S., Çetinkaya-Özdemir, E. & Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-56. doi: [10.17240/aibuefd.2019.19.43815-423291](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-423291)
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E. & Gürsoy, F. F. (2016). Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Atmaca, Ç. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 442-480.
- Avşar, Z. (2001). *Yabancı dil nasıl öğrenilir*. İstanbul: Avesta Yayınları.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. doi: [10.17263/jlls.547718](https://doi.org/10.17263/jlls.547718)

- Boe, C. S. (2013). *Have 21st century skills made their way to the university classroom? A study to examine the extent to which 21st century skills are being incorporated into the academic programs at a small, private, church-related university.* (Master's Thesis). https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/29 sayfasından erişilmiştir.
- Brooks, G. & Books, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Corkett, J. & Benevides, T. (2015). Pre-service teachers' perceptions of technology and multiliteracy within the inclusive classroom. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2(2), 35-46.
- Coşkun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher: Education program through Peacock's Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.
- Coşkun, Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çalışkan, S. & Tan-Şişman, G. (2019). İngilizce öğretmen eğitimi lisans programlarında çok kültürlü eğitim yansımaları. III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı içinde (s. 152-160). Ankara: TED Üniversitesi. https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/ITEAC_2019_abstract_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çelen, B. (2018). *Student teachers' beliefs and critical thinking capabilities: Lessons for second language teacher education.* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çeliköz, N. & Çeliköz, M. (2018). Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 262-274. doi: [10.21733/ibad.399539](https://doi.org/10.21733/ibad.399539)
- Çevik, M. & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(1), 11-28.
- Drucker, F. P. (1994). *Kapitalist ötesi toplum*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- EF-EFI. (2020). *Index from Turkey*. <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/> sayfasından erişilmiştir.
- Egan, A., Maguire, R., Christophers, L. & Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21-27.

- Ellis, L. D. (2012). *A new generation: A new model of education in the 21st century*. (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3514160).
- Ercan-Demirel, E. (2018). 21. yüzyıl becerileri: 21. yüzyılda öğretmen, öğrenci ve sınıf nitelikleri. E. Yılmaz, E. Yücel & S. Durak-Üğüten (Ed.), *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış II* içinde (s. 3-58). Ankara: Çizgi Kitapevi.
- Eryılmaz, A. & Kara, A. (2018). Öğretmen adayları için bir kariyer uyumluluk modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 352-365. doi: [10.17755/erziefd.322596](https://doi.org/10.17755/erziefd.322596)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Guo, Y., Arthur, N. & Lund, D. (2010). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Teacher Education Journal*, 20(6), 565-577.
- Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-836. doi: [10.17755/esosder.386067](https://doi.org/10.17755/esosder.386067)
- Halat, E. & Gözel, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6, 73-89.
- Hark-Söylemez, N. & Oral, B. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarını kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri: Türkiye örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1745-1764. doi: [10.17755/esosder.426803](https://doi.org/10.17755/esosder.426803)
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. London: Pearson.
- Hulguin, B. R. (2013). Towards the development of intercultural competence skills: A pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW*, 20, 206-225.
- İnal, S. & Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 221-233.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kan, A. Ü. & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21st century skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272. doi: [10.15345/iojes.2018.04.014](https://doi.org/10.15345/iojes.2018.04.014)
- Kang, M., Kim, B., Kim, B. & You, H. (2012). Developing an instrument to measure 21st century skills for elementary students. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 25(2), 373-402.
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16.

- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Mahmud, R. & Ismail, M. A. (2010). Impact of training and experience in using ICT on in-service teachers' basic ICT literacy. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(2), 5-10.
- McKay, S. L. (2002). *English as an international language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11. doi: [10.17755/esosder.72011](https://doi.org/10.17755/esosder.72011)
- Orhan-Göksun, D. (2016) *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, B. & Gelen, İ. (2014). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2568-2594. doi: [10.26466/opus.725042](https://doi.org/10.26466/opus.725042)
- P21. (2009). *Framework for 21st century learning*. www.p21.org sayfasından erişilmiştir.
- P21 & AACTE (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study*. (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3513506).
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M. & Mergendoller, J. (April, 2012). *Using project-based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative*. Annual Meetings of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Vancouver, BC. https://www.researchgate.net/publication/258188193_Using_project_based_learning_to_teach_21_st_century_skills_Findings_from_a_statewide_initiative_Jason_Ravitz_Buck_Institute_for_Education sayfasından erişilmiştir.
- Savuran, Y. (2014). *Life-long learning competencies of prospective English language teachers in comparison with their mentors*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT J*, 59(4), 339-341.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630– 634.
- Şad, S. & Nalçacı, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Taşkaya, S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- TED. (2009). *Türk Eğitim Derneği öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- TEPAV. (2014). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tsui, A. & Tollefson, J. (2007). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. NJ: Erlbaum.
- TÜSİAD. (2013). Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi. http://www.tusiad.org.tr/_rsc/shared/file/TUSIAD-Rapor-egitim-Aralik2013.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TYYÇ. (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=10> sayfasından erişilmiştir.
- Valli, P., Perkkilä, P. & Valli, R. (2014). Adult pre-service teachers applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education*, 1(2), 115-129.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ. & Yılmaz, İ. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının zaman yönetimi algılarına yönelik bir içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 377-394.

- YÖK Atlas. (2018). Yükseköğretim Girdi Göstergeleri. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108410054> sayfasından erişilmiştir.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. New York: Basic Books.
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57-67.
- Widdowson, H. G. (1997). The forum: EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, 16(1), 135-146.
- Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Virginia: ASCD.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

Extended Summary

In the information age, individuals are expected to adopt the philosophy of lifelong learning, to adapt to the competitive economic structure and globalizing social structure, and to be able to embrace the developing and changing technology every day. In this context, individuals need to acquire some skills defined as 21st-Century Skills beyond their basic knowledge and skills to be able to successfully take part in the business world and harmonize with political, sociological, and global changes (Ellis, 2012; Silva, 2009; Trilling and Fadel, 2009; Wagner, 2008). Bringing individuals in 21st-century skills is of great importance for the continuity of lifelong learning, therefore, for successful professionalization. Higher education institutions play a great role in gaining these skills and qualities to individuals (Boe, 2013; Washer, 2007). The way to raise individuals with the qualifications required by the information age is possible with qualified teacher training (Özer and Gelen, 2008; Taşkaya, 2012; Zhao, 2010). From this point of view, education faculties of higher education institutions have a different value and importance in respect to training pre-service teachers. Education faculties are responsible for educating pre-service teachers who are currently 21st-century learners as teachers equipped with 21st-century skills and able to teach these skills to them (Orhan-Göksun, 2016). In this respect, the purpose of this study was to investigate the pre-service English teachers' competence perceptions of the 21st-century skills, their views on the importance of the 21st-century skills and the reflections of the 21st-century skills in the courses offered in pre-service teacher education.

As a survey, the study was carried out with 233 senior pre-service English teachers enrolling in public universities in Ankara in the 2017-2018 academic year. In the study, "The 21st-Century Skills Form for Pre-service English Teachers" which is the combination of three different data collection instruments, namely, "The 21st-Century Skills Competence Perception Scale", "Importance of 21st-

Century Skills Questionnaire" and "The 21st-Century Skills in Faculty of Education Courses Questionnaire" developed by the researchers was used. The data were analyzed with descriptive statistical methods.

The pre-service English teachers generally felt sufficient ($M = 4.08$, $SD = .33$) in 21st-century skills. According to the findings, the pre-service English teachers felt themselves competent in "intercultural skills" ($M = 4.35$, $SD = .28$), "learning and innovation skills" ($M = 4.10$, $SD = .33$), "career skills" ($M = 3.96$, $SD = .37$) and "life skills" ($M = 3.92$, $SD = .34$) respectively. In the findings related to the importance of having 21st-century skills, the pre-service English teachers attached importance to having "learning and innovation skills" ($M = 4.65$, $SD = .26$), "life skills" ($M = 4.57$, $SD = .37$), "intercultural skills" ($M = 4.55$, $SD = .35$) and "career skills" ($M = 4.49$, $SD = .37$) respectively. Considering the courses taken during the pre-service teacher education, approximately 40% of the pre-service English language teachers stated that the courses related to area courses, namely content knowledge and/or pedagogical content knowledge, was adequately included 21st-century skills; nearly 20% of the pre-service teachers stated pedagogical courses and about 10% of them stated general culture/knowledge courses adequately mentioned 21st-century skills. The pre-service teachers pointed out that "Approaches in Teaching English" ($f = 118$), "Teaching Foreign Languages to Children" ($f = 107$) and "Teaching Language Skills" ($f = 97$) respectively were the area courses that contribute to the acquisition of 21st century skills. Considering pedagogical courses, the English teacher candidates mentioned "Teaching Practice" ($f = 72$), "School Experience" ($f = 68$) and "Instructional Technologies and Material Design" ($f = 61$); among the general culture/knowledge courses, "Drama" ($f = 128$), "Effective Communication" ($f = 45$) and "Scientific Research Methods" ($f = 33$) were frequently stated courses. In addition, pre-service English teachers stated that the pre-service education process was inadequate for the acquisition of 21st-century skills.

In the light of the results of the present study, it was concluded that the pre-service teachers felt sufficient in terms of having 21st-century skills, they gave importance to the acquisition of these skills, and these skills were inadequately harmonized with the courses they took during their pre-service teacher education process. Giving the importance to gaining these skills can be interpreted as an indicator of the high level of awareness of teacher candidates, who will be the teachers of the future, in terms of professional development. Moreover, to improve integration of the 21st-century skills in the courses, both the updating of all teacher training undergraduate programs, including the English language teaching undergraduate program in 2018, and the transfer of authority by the Council of Higher Education (CoHE) to Education Faculties for teaching undergraduate programs in 2020 can be interpreted as important indicators. When the findings regarding the course categories in the English language teaching undergraduate program were evaluated in general, it was concluded

that area courses, pedagogical courses and finally general culture/knowledge courses contributed to the acquisition of 21st-century skills, respectively. In addition, it was observed that area courses are related to teaching the subject area rather than providing theoretical information about the subject area; on the other hand, pedagogical courses consist of directly experiencing the teaching profession, such as observing and experiencing different schools and classroom environments, interacting with students from different socio-economic environments, and reflecting the theoretical knowledge gained about teaching English into practice. Furthermore, general culture/knowledge courses have an inclusionary aspect from the point of including wide and various 21st-century skills and are considered as an interdisciplinary area rather than being focused on a single discipline or subject. Based on these results, it is suggested that the 21st-century skills should be integrated into the English pre-service teacher education programs by providing an effective learning environment considering all the components. Besides, the common feature of the courses emphasized by pre-service teachers that most contribute to the acquisition of 21st-century skills is that they are practical-oriented. Based on the results, it can be suggested to increase the quantity and quality of the courses that include practical learning opportunities blended with 21st-century skills in classroom environments.

Ekler

Ek 1. 21. Yüzyıl Becerileri Sınıflandırmalarının Karşılaştırılması

P21	NCRL*	OECD	NRC**	ISTE***	ATC21****	Asya Topluluğu
Öğrenme ve Yenilik Becerileri:	Dijital Çağ Okuryazarlığı: Temel, Bilimsel, Ekonomik ve Teknolojik Okuryazarlık, Görsel ve Bilgi Okuryazarlığı, Çok Kültürlü Okuryazarlık, Küresel Farkındalık	Bilgi: Bir alana ait bilgi, Disiplinler arası bilgi, Epistemik ve süreçsel bilgi	Bilişsel Beceriler: Eleştirel Düşünme, Rutin Olmayan Problemleri Çözme ve Sistemantik Düşünme	Güçlendirilmiş Öğrenciler: Öğrenme Hedeflerini Belirleme ve Hedeflere Ulaşma, Kendine Özgü Öğrenme Ortamları Oluşturma, Teknolojiyi Öğrenme Ortamlarında Kullanma	Düşünme Yolları: Yaratıcılık ve Yenilikçilik, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Karar Verme, Öğrenmeyi Öğrenme, Üstbilişsel Beceriler	Bilişsel Beceriler: Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Bilgiyi Kullanma, Yaratıcılık
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:	Yaratıcı Düşünce: Uyum Sağlama, Karmaşık Olaylarla Başa Çıkma, Özyönetim, Merak, Yaratıcılık ve Risk Alma, Üst Düzey Düşünme, Geçerli Akıl Yürütme	Beceri: Bilişsel Beceriler, Sosyal ve Duygusal Beceriler, Uygulama Becerileri	Kişilerarası Beceriler: Karmaşık İletişim, Sosyal Beceriler, Takım Çalışması, Kültürel Duyarlılık ve Çeşitliliklerle İlgilenme	Dijital Vatandaşlık: Birbirine Bağlı Dijital Dünyada Yaşama, Öğrenme ve Çalışma Haklarını, Sorumluluklarını ve Fırsatlarını Tanıma, Güvenli, Yasal ve Etik olarak Hareket Etme	Çalışma Yolları: Etkili İletişim, İşbirliği (Ekip Çalışması) Çalışma İçin Araçlar: Bilgi Okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri	Kişilerarası Beceriler: İletişim ve İşbirliği, Liderlik, Küresel ve Farkındalık, Öze Dönük-İçsel Beceriler: Kendini Yönlendirme, Motivasyon, Öğrenmeyi Öğrenme
Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Teknoloji Okuryazarlığı	Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik, Adapte Olabilirlik, Girişkenlik, Kendini Yönetme, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Üretkenlik, Sorumluluk ve Liderlik.	Tutum ve Değerler: Kişisel Tutumlar, Yerel Tutumlar, Toplumsal Tutumlar, Küresel Tutumlar.	İçsel-Özsel Beceriler: Öz-Yönetim, Zaman Yönetimi, Kişisel Gelişim, Öz-Düzenleme, Uyum ve Yönetici İşleyişi.	Diğerleri için Anlamli Öğrenme Deneyimleri Elde Etmede Dijital Araçları Kullanma, Eleştirel Düşünme Becerileri	Okuryazarlığı Dünyada Yaşam: Yerel ve Küresel Vatandaşlık, Yaşam ve Kariyer, Kişisel ve Sosyal Sorumluluk	
Yeni, Kullanışlı veya Yaratıcı Çözümler Oluşturarak Sorunları Tanımlama ve Çözümde Çeşitli Teknolojiler Kullanma	Yüksek Verimlilik: Sonuçlara Öncelik Verme, Planlama, Gerçek Dünya Araçlarının Etkili Kullanımı, ilgili ve Yüksek Kaliteli Ürünler Üretme, Tasarlama.	Toplumsal Tutumlar, Küresel Tutumlar.	Yeni, Kullanışlı veya Yaratıcı Çözümler Oluşturarak Sorunları Tanımlama ve Çözümde Çeşitli Teknolojiler Kullanma	Sayısal Düşünen; Problem Çözmede Teknolojiden Yararlanma ve Strateji Geliştirme	Yaratıcı İletişimci: Farklı Kaynaklar, Dijital Ortamlar Kullanarak Kendini Yaratıcı şekilde İfade Etme	
				Küresel İşbirlikçi: Yerel, Küresel Takımlarla işbirliği Yapma, Öğrenmelerini Zenginleştirmek için Dijital Araçlar Kullanma.		

*NCRL: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı ve Metiri Grubu 21. yüzyıl Becerileri Çerçevesi, 2003; ** NRC: Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi 21. yüzyıl Becerileri Çerçevesi, 2005; ***ISTE: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu 21. yüzyıl Becerileri Çerçevesi, 2016; ****ATC21: Assessment & Teaching of 21st century skills, 2009.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, araştırmacılar tarafından eşit oranda katkı sunulmuş olup; yayın süreci sorumlu yazar olarak ikinci yazar tarafından takip edilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 05.12.2017 tarihli ve 2434 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliğini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

Developing a Scale to Determine Curriculum Leadership of School Principals

Adem Bayırlı, Ali Balcı

Yazar Bilgileri

Adem Bayırlı 

Dr. Öğretmen, IDV Özel
Bilkent İlkokulu,
adembayirli@bilkent.edu.tr

Ali Balcı 

Prof. Dr., Emekli Öğretim
Üyesi, alibalci@gmail.com

ÖZ

Kelime anlamı olarak öğretimsel liderlik, okulda eğitim ve öğretim ile ilgili gerçekleşen her etkinliğe liderlik etmek olarak tanımlanabilir. Eğitim programı liderliği, 1980'li yıllarda önem kazanan öğretimsel liderliğin alt bileşenlerinden biri olarak alanyazına dâhil olsa da ilerleyen dönemlerde başlı başına bir liderlik türü olduğu araştırmalar ile ortaya konmuştur. Bu liderlik türünün gerektirdiği rol ve sorumlulukların tespiti için bir ölçme aracının hazırlanması gerektiği düşünülmüştür. Bu araştırmada, Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin (OMEPLÖ) elde edilmesi ve ölçek maddeleri ile ölçek genelinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. OMEPLÖ'nün 30 maddelik ilk formu 512 (144 kişi AFA için ve 388 DFA için) öğretmene uygulanmıştır. Madde analizi için madde yükleri, madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup ortalamaları farkları birlikte değerlendirilmiştir. Üç alt bileşenli toplam 24 maddeden oluşan ölçme aracı elde edilmiştir. Açıklanan varyans %68,2 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri (χ^2/sd : 2,7; RMSEA: .07; NFI: .97; NNFI: .97; PNFI: .87; CFI: .98; IFI: .98 ve RFI: .96) değerlendirilmiş ve modelin iyi bir uyuma sahip olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu bulgular OMEPLÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim Programı Liderliği
Öğretimsel Liderlik
Ölçek Geliştirme

Keywords

Curriculum Leadership
Instructional Leadership
Scale Development

Makale Geçmişi

Geliş: 18.05.2021
Düzeltilme: 27.08.2021
Kabul: 03.09.2021

ABSTRACT

Instructional leadership can be defined as leading every activity related to education and training at school. Curriculum leadership has been included in the literature as one of the subcomponents of instructional leadership that gained importance in the 1980s. In the following periods, it has been revealed by research that it is a type of leadership on its own. It was thought that a measurement tool should be prepared to determine the roles and responsibilities required by this leadership type. The purpose of this study is to develop the School Principals' Curriculum Leadership Scale (SPCLS) and to investigate the psychometric properties. The 30-item initial version of the SPCLS was applied to a total of 512 (144 for EFA and 388 for CFA) teachers. For item analysis, the results of the item loadings, the item analysis based on the correlations and the item analysis based on the difference between the upper and lower group means were evaluated together. The three-factor construct and the 24 items were obtained. The fit indices obtained (χ^2/sd : 2,7; RMSEA: .07; NFI: .97; NNFI: .97; PNFI: .87; CFI: .98; IFI: .98 and RFI: .96) were evaluated, and the construct was confirmed to have a good fit. The Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient was computed to be .96. These results showed that the SPCLS was a valid and reliable measurement tool.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Bayırlı, A. & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 19(2), 1252-1276. <https://doi.org/10.37217/tebd.938818>

Giriş

Liderlik, uzun yıllardır birçok bilim dalının (sosyoloji, yönetim, insan kaynakları vb.) üzerinde araştırma yaptığı, alanyazın oluşturduğu, oluşturmaya devam ettiği bir kavramdır. Farklı disiplinlerdeki bilim dallarının dikkatini çeken liderliği tanımlamak oldukça güçtür. Cemaloğlu'na (2007) göre liderlik, tek bir alana ait değildir ve çok farklı disiplinlerde kullanılması sebebiyle en fazla araştırılan, tartışılan fakat tanımında uzlaşa sağlanamayan bir kavramdır. Öyle ki Feldman ve Arnold'a (1983) göre liderliğin tanım sayısı, liderliği tanımlamak isteyen kişi sayısına eşittir.

Liderlik kavramının belli bazı değişkenler açısından sınıflandırılmasında, Liderin Özellikleri Kuramı, Davranışsal Kuram, Güç ve Etki Kuramı, Durumsal Liderlik Kuramı ve katılımcı liderlik ön plana çıkmaktadır (Yukl ve Van Fleet, 1992). Leithwood ve Steinbach (1995) ise liderlik kavramını; Öğretimsel Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, Kültürel Liderlik, Katılımcı Liderlik, Yönetimsel Liderlik, Etik Liderlik ve Durumsal Liderlik Kuramları olmak üzere yedi temada sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmanın içinde yer alan öğretimsel liderlikte odak nokta öğrenme-öğretme süreçleridir. Bu açıdan bakıldığında öğretimsel liderlik, liderlik türlerinden farklılaşmaktadır.

Alanyazında öğretimsel liderlik, öğretim liderliği, eğitimsel liderlik, eğitim liderliği gibi kavramlar ile kendine yer bulan öğretimsel liderlik; eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilişkili olarak okul özelinde eğitim faaliyetlerinden etkilenen ve faaliyetleri etkileyen bileşenler (öğretmen, öğrenci, öğretim programı) üzerinde yükselir (Cemaloğlu, 2007). Okul müdürünün öğretim liderliği işlevlerinden biri olarak, okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilip güçlendirilmesi ve okul çevresinin yönetimi sayılabilir (Çelik, 2013). Okul müdürünün öğretim liderliği işlevlerinden biri olarak okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilip güçlendirilmesi ve okul çevresinin yönetimi sayılabilir (Çelik, 2013). Eğitim programı bir okulun ruhu ve kalbi olduğu gibi aynı zamanda günlük sınıf etkinliklerini tanımlayan, detaylandıran, sınıflandıran ve sınırlayan olarak adlandırılan temel bir belgedir. Pek çok eğitim bilimci (Demirel, 2020; Sönmez ve Alçapınar-Gülderen, 2015; Tanner ve Tanner, 1980; Taşpınar, 2017) eğitim programının temel öğelerini; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olarak açıklamıştır.

Sergiovanni ve Starratt'a (2007) göre, akademik disiplinler hâlinde kodlanmış, yıllık planlar, ders kitapları ve eğitim materyalleri içeren eğitim programına, "planlanan eğitim programı" denmektedir. Öğretmelerin sahip olduğu kişisel/mesleki deneyim ve uzmanlık alanları ile harmanlayıp bazı bölümleri yaratıcılıkları ile geliştirdikleri planlanan eğitim programına "öğretilen eğitim programı" denir. Bazı öğrenciler için öğretilen program ilgi çekici iken bazıları için sıkıcı olabilmektedir. Bu durum da öğrenme düzeyine etki etmektedir. Bu programa da "öğrenilen eğitim

programı" adı verilmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerinin, öğretilen ya da planlanan eğitim programı ile uyumu ve gerçekleşme düzeyine karar vermek için sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavların kapsadığı/ölçtüğü eğitim programına "ölçülen eğitim programı" denir. Tüm sınıflandırmaların yanı sıra kaynaklarda yazılı olmayan, bilginin aktarılma şekli, zamanı ve talebine bağlı olarak yer alan "gizli eğitim programı" da mevcuttur. Bu sayılan eğitim programı türlerinin tamamı okul topluluğunun içinde aynı anda kendine yer bulmaktadır.

Okuldaki eğitim faaliyetlerinin sistematik şekilde yürütülmesi için etkinliklerin, dersler planlanması, bu derslere yönelik görevlendirmeler yapılması okul müdürünün sorumluluğundadır. Nitekim eğitim programının etkili şekilde gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan kaynakların temini, eğitim ortamlarının tertip ve düzeni eğitim etkinliklerine etki eden faktörlerdir ve öğretim lideri olarak okul müdürünün sorumluluk alanındadır. Bunlara ek olarak okul müdürü, eğitim ortamlarının çevresinin düzenlenmesi, okul için gerekli olanın içeriye alınıp gerekli olmayanların okul dışında tutulmasını sağlayarak eğitime olumsuz etkiyi azaltması, öğretimsel liderlik için kritik öneme sahiptir (Gümüseli, 2014). Daha geniş açıdan bakıldığında eğitim programlarının yönetimi, eğitim materyallerinin güncellenmesi, kuramların ve kavramların kontrolü, günlük problemlerin çözümü, yıllık olağan rutinlerin temin edilmesini sağlar (Sorenson, Goldsmith, Méndez ve Maxwell, 2011).

Özünde öğretim liderliğinin temel bir boyutu olan eğitim programı liderliği kendi içinde alt boyutları olan bir kavramdır. Okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetmeyi birincil görev olarak kabul etmelerine karşın, uygulamada bu konuya yeterince zaman ayıramadıklarını söylemek mümkündür. Bu nedenler içinde müdürlerin bu alandaki yetersizlikleri birinci sırada yer almaktadır (Gümüseli, 2014). Liderlik uygulamalarını sınıflandıran Leithwood, Harris ve Hopkins (2020), eğitim programı liderlerinin temel işlevleri arasında yer alan şu işlevleri vurgulamıştır: yukarıdan-aşağıya/aşağıdan yukarıya uygulamalar, görev odaklı/ilişki odaklı uygulamalar, öğrenci başarısı odaklı uygulamalar (yön vermek, insanları geliştirmek, örgütü yeniden tasarlamak ve eğitim programını yönetmek). Değişim süreçlerinde, okul müdürleri eğitim programı liderlik rollerini sergilemek zorundadır. Bu rollerde okul müdürü, hem aşağıdan yukarıya bilgi akışını sağlama, hem de yukarıdan aşağıya uygulamaları aktarma köprü görevini yerine getirmek durumundadır (Gupton, 2010).

Okul müdürünün görev ve sorumlulukları genel olarak ifade edildiğinde okuldaki eğitim öğretimle ilgili tüm etkinlik, görev ve sorumlulukları kapsayan, bakanlığın hazırladığı programın okullarda uygulanmasını koordine eden, programı uygulayan öğretmenlere liderlik ederek okulun vizyon ve misyonunu gerçekleştirme görevlerini barındıran eğitim programı liderliği, takipçileri olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de kaynaklık etmeyi sağlamaktır. Bireysel performansı arttırmayı, süregelen etkisi az ya da etkisiz uygulamaları daha etkili hâle getirmeyi, eğitim politikalarının

planlandığı şekilde, hatta daha ileri seviyede uygulanması için uygun eğitim öğrenme ortamı (okul iklimi) temin etmede birinci sorumluluk okul müdürüne aittir. Okullarda okul müdürünün ve öğretmenlerin birlikte mesleki gelişim çalışmalarına katılması, birbirlerinin mesleki gelişimleri etkilemeleri bakımından okullarda değişiklik ve yenilik yapılması bakımından süreçleri kolaylaştırdığına yönelik araştırma sonuçları (Anderson, 1982; Smylie ve Hart, 1999) mevcuttur.

Çalışmanın Önemi

Açıklanan bu kuramsal bilgiler ve Türkiye’de yapılan eğitim programı liderliği araştırmaları incelendiğinde okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarını tespit etmeye yönelik bir ölçeğin alanyazında bulunmadığı tespit edilmiş ve bu eksikliğin doldurulması amaçlanmıştır. Okullar için önemli değişkenler olarak kabul edilebilecek bu özellikleri betimleyen böyle bir ölçeğin geliştirilmesinin, okul müdürlerin yönetiminden sorumlu oldukları okullarındaki eğitim programı liderliği doğasını açıklamada önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Buna ek olarak okul müdürleri, öğretmenlerle birlikte planlanan eğitim programının uygulanan eğitim programına dönüştüğü okullarda öğrencilerin öğrenmesi için vardır. Diğer tüm değişkenler (bina, güvenlik vb.) öğrenmeye dolaylı etki eden faktörlerdir. Bu açıdan bakıldığında okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerine liderlik etmesi beklenen ve istenen okul müdürlerinin uygulamalarının öğretmenlerin görüşleri ile değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü takipçi-lider ilişkisi bakımından okullarda okul müdürlerinin liderlik rollerini etkili şekilde yerine getirmesi kritik öneme sahiptir.

Eğitim programlarının sınıflarda uygulayıcıları öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki etkililikleri, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme ile rehberlik hizmetleri söz konusu olunca daha önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin başlangıç noktası olan eğitim fakültesinin ilk günü ile emeklilik dönemi başlangıcı arasında yaklaşık yirmi beş yıl gibi bir süre vardır. Bu süre içinde öğretmenin gelişmemesi, değişmemesi beklenemez. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda rehberlik edip yol gösterecek kişilerin başında meslektaşları ve okul yöneticileri vardır. Öğretmenlerin eğitim programlarını etkili şekilde uygulaması, mesleki gelişimleri için cesaretlendirilip kaynakların doğru kullanılmasında okul müdürlerinin eğitim programı liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlantılıdır.

Sonuç olarak okul yönetimi bir bütündür ve ne okul müdürleri ne de öğretmenler okullarda tek başınadır. Eğitim programlarının en etkili şekilde uygulanıp değerlendirilmesi, elde edilen çıktılarının eğitim programı geliştiricilerine girdi olarak temin edilmesi, eğitim sisteminin bileşenlerinin yerli yerinde çalışması için kritik öneme sahiptir. Bu yüzden okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin ortaya konulmasında kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek hem merkezi yönetim olarak Millî Eğitim Bakanlığına eğitim programlarının uygulanmasına yönelik veri sağlamada kullanılacak hem de yerelde okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin ve

etkinliğinin artması için okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin tespit edilmesinde kullanılabilir.

Çalışmanın Amacı

Bu eksiklikten hareketle araştırmada, okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarının incelenmesi için Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (OMEPLÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin geliştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ve faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Nitekim Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre eğitim araştırmalarının çoğu *aslında ne olduğunu* tanımlama amacı barındırır ve bu tanımlı yorumlamaya odaklanır. Betimsel araştırmalar var olan yapıyı olduğu şekliyle yansıtan, bir grubun sahip olduğu özellikleri tespit etmek için verilerin toplanarak yorumlanmasını hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ölçek geliştirme, ölçülmesi amaçlanan özelliğin yapısının en iyi şekilde ortaya çıkarılması ve işe vuruklaştırılması için bir araç oluşturulmasıdır (Erkuş, 2014, s. 89). Yazara göre ölçek geliştirmedeki en önemli amaç ölçülen özelliğin ne olduğunun tanımlanması ve ona en uygun madde ve yapıların belirlenip yapılandırılmasıdır.

Araştırma İzni ve Etik Kurul Onayı

Veriler toplanmadan önce araştırma izni Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 14588481-605.99-E.7723843 sayılı araştırma izni ve etik kurul oluru (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu tarafından 24.06.2019 tarihinde yapılan 8 sayılı toplantı ve 231 numaralı kararı) alınmıştır. Bu onaylar sonrası ölçek, Ankara Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde görevli gönüllü 512 Anadolu lisesi (kamu ve özel) öğretmenine uygulanmıştır.

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunda Ankara belediye sınırları içerisinde görevli gönüllü 512 Anadolu lisesi (kamu ve özel) öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubu ulaşılabilirlik bakımından kolay olma, gönüllülük esası ve ekonomik olma kriterleri göz önünde bulundurulduğu için amaçlı örneklem biçiminde oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme sürecinin amaçları doğrultusunda araştırmanın başarı ile tamamlanabilmesi için açılımlayıcı faktör analizi (AFA) için bir grup, doğrulayıcı faktör analizi için (DFA) bir grup olmak üzere iki farklı gruba çalışılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenleri (faktörler, boyutlar) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Büyüköztürk 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Gerek AFA gerekse de DFA için ihtiyaç duyulan evrene ve

örnekleme araştırmacılar tarafından farklı bakış açıları ile yaklaşılmıştır. Bazı araştırmacılar (Henson ve Roberts, 2006; Turgut ve Baykul, 2012), AFA ve DFA'nın *aynı örnekleme* üzerinde yapılabileceğini öne sürerken, bazı araştırmacılar (Mundfrom, Shaw ve Ke, 2005; Osborne, 2014; Preacher ve MacCallum, 2002) ilgili analizlerin benzer demografik özelliklere sahip *farklı örneklemlerde* gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada, alanyazında faktör analizinde minimum örnekleme büyüklüğü belirlenmesinde faktör başına düşen madde sayısı, madde faktör yükü ve madde ortak varyansı (communality) gibi değişkenlerin de etkili olduğu belirtildiği için iki farklı örneklemden toplanan veriler ile AFA ve DFA çalışmalarının yapılması tercih edilmiştir.

Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan Anadolu liselerinde çalışan 144 öğretmenden elde edilen veriler AFA ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için yine Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan ve AFA için veri toplanan örneklemden farklı olan 388 öğretmenden toplanan veriler de DFA için kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Grubu:

AFA, "birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik" (Büyüköztürk, 2002) olarak tanımlanmıştır. Verilerin AFA için uygunluğu değerlendirilirken olası kayıp değerler, gözlem sayısının yeterliği olup olmadığı, normal dağılım durumu sağlanıp sağlanmadığı, uç değerler ve çoklu bağlantı problemi ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri seti üzerinde analiz işlemlerine başlanmadan önce kayıp değer analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu değişkenlerde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda kayıp değerin anlamlı olmadığına (Tabachnick ve Fidell, 2013) karar verilmiştir. Tespit edilen fakat anlamlı düzeyde olmayan, kayıp olan değerler için veri dağılımının aritmetik ortalama değerini ataması yapılmıştır. Alanyazında faktör analizleri için ihtiyaç duyulan gözlem sayısına yönelik oluşmuş bir fikir birliği bulunmamaktadır. Alanyazında faktör analizi uygulamaları için gereken minimum örnekleme büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategoride toplandığı görölmektedir. Önerilerden biri mutlak örnekleme büyüklüğünün önemli olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre minimum örnekleme büyüklüğünün Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Norusis (1998) ise en az 300 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise mutlak örnekleme büyüklüğü yerine birey/değişken sayısı oranının önemli olduğunu belirtmiştir (Doğan, Soysal ve Karaman, 2017). Bu yaklaşıma göre birey/değişken oranı için Kline (1979) örnekleme büyüklüğü en az 100 olmak koşuluyla 2/1 oranının; Cattell (1978) 3/1 ile 6/1 arasındaki oranların; Bryant ve Yarnold (1995) ve Gorsuch (1983) 5/1 oranının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Kişi sayısından öte ölçeklerde yer alan madde sayısına göre de örnekleme sayısının belirlenebilmesi gerektiğini savunan görüşler de

bulunmaktadır. Bu araştırmada Cattell'in (1978) örneklem önerisi göz önünde bulundurularak madde sayısının üç katı ile altı katı arasındaki katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Grubu:

Çalışmada kullanılacak olan nicel verileri toplamak için geliştirilen ve AFA ile yapılandırılan Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin doğruluğunun sınanması da amaçlanmıştır. Bu doğrultuda AFA'nın yapıldığı örneklemden farklı olarak benzer özellikleri gösteren araştırmanın örneklemini oluşturan 388 öğretmenden elde edilen veriler ile sına ma işlemi yapılmıştır. DFA gerçekleştirildiği grup ile araştırmada (ölçeğin geliştirilip kullanıldığı doktora tezinde) korelasyon ve regresyon analizlerinin gerçekleştirildiği grup aynıdır. DFA grubundaki öğretmenlere ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Analiz Gruplarında Bulunan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>DFA Grubu</i>		<i>AFA Grubu</i>		
	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okul Türü	Kamu	119	30,7	70	48,6
	Özel	269	69,3	74	51,4
	Toplam	388	100,0	144	100,0
Cinsiyet	Kadın	262	67,5	94	65,3
	Erkek	126	32,5	50	34,7
	Toplam	388	100,0	144	100,0
Mesleki Kıdem	2-7 Yıl	100	25,8	48	33,3
	8-13 Yıl	68	17,3	24	16,7
	14-19 yıl	85	22,0	20	13,8
	20 yıl ve üstü	135	34,9	52	36,2
	Toplam	388	100,0	144	100,0
Okulda Çalışma Süresi	2-7 Yıl	224	57,7	61	42,3
	8-13 Yıl	93	24,0	39	27,0
	14 yıl ve üstü	68	18,3	44	30,7
	Toplam	388	100,0	144	100,0

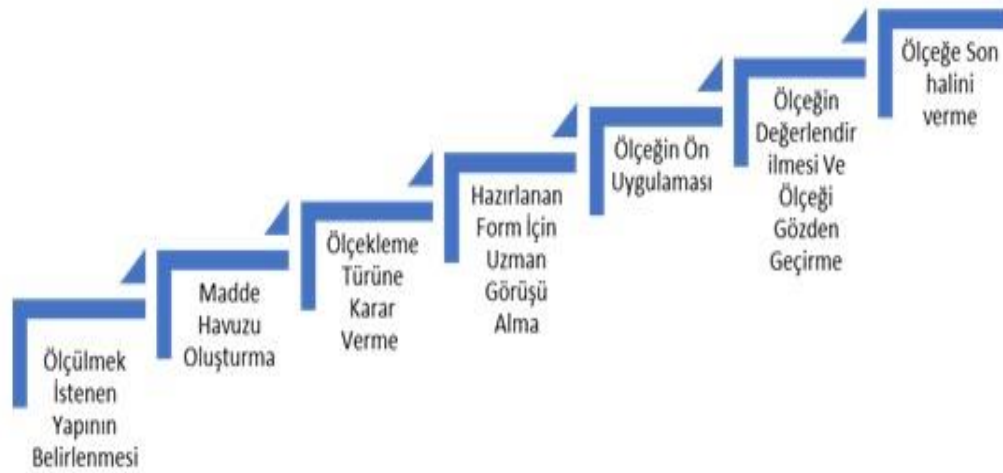
Tablo 1 incelendiğinde DFA grubunda okul türü bakımından özel Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin görece daha fazla görüş bildirdiği, cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla görece katılım sağladığı görülebilmektedir. Mesleki kıdem bakımından 2-7 yıldır öğretmenlik yapan katılımcılar diğer mesleki kıdeme sahip katılımcılara göre daha fazla katılım göstermişlerdir. Okuldaki çalışma süresi değişkeninde ise 2-7 yıldır okulda çalışan öğretmenler en yoğun gruptur. AFA grubunda ise okul türü bakımından gruplar yakın değerlerde temsil edilirken cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısına oranla daha çok olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni bakımından 2-7 yıldır öğretmenlik mesleğinde olan öğretmenlerin görece çoğunlukta olduğu, okulda çalışma süresi incelendiğinde ise 2-

7 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin diğer sürelerde okulda olan öğretmenlere göre görece fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın DFA verilerinin toplandığı örneklemin belirlenmesinde “tabakalı örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi, evrende bulunan alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır. AFA verilerinin toplandığı örneklemin belirlenmesinde ise seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Ölçek Geliştirme Aşamaları:

Ölçek geliştirme bütüncül bir süreçtir. DeVellis (2017, s. 103-140) bu süreci ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, madde havuzu oluşturma, ölçekleme türüne karar verme, hazırlanan form için uzman görüşü alma, geçerlik maddeleri ekleme, ölçeğin ön uygulaması, ölçeğin değerlendirilmesi ve ölçeği gözden geçirme aşamaları şeklinde sıralamaktadır. Bu süreç Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği Geliştirme Aşamaları
DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4. b.). Washington DC: Sage kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 1 incelendiğinde alanyazında ölçek geliştirmeye yönelik tavsiye edilen süreçlerin görsel hâli görülmektedir. Buna göre ölçek geliştirme süreçlerine ölçülmek istenilen yapının belirlenmesi ile başlanmakta, devamında madde havuzu oluşturulmaktadır. Daha sonra ölçekleme türüne karar verilerek uzman görüşü alınmaktadır. Geçerlik maddeleri eklenen ölçeğin ön uygulamasından sonra ölçeğin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi tavsiye edilmektedir. Tüm bu süreçlerden sonra ölçeğin nihai hâline karar verilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde hataları azaltmak/minimuma indirmek için daha önce planlanmış süreçleri takip etmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ölçek geliştirme süreci konusunda alanyazındaki sıralamaya uyulmuştur (DeVellis, 2017; Seçer, 2015). Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır:

1. Ölçülmek İstenilen Yapının Belirlenmesi

Bu araştırmada, öncelikle eğitim programı liderliğine yönelik ilgili alanyazın (Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee, 2018; Harris, Jones ve Crick, 2020; Northouse ve Lee, 2016) ve ölçekler (Hallinger, 2011; Mangin, 2007; Pansiri, 2008) taranmıştır. Buna ek olarak Brauckmann ve Pashiardis (2010) tarafından gerçekleştirilen "bütünsel bir liderlik kuramsal çerçevesinin liderlik stillerinin geçerlilik çalışması" araştırma ve ilgili diğer çalışmaların bulguları madde havuzunu oluşturmak için kullanılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucu genelde eğitim programı liderliğinin öğretim liderliğinin/öğretimsel liderliğin alt bileşenlerinden biri olarak kabul edildiği ve ayrı bir liderlik türü olarak üzerinde çalışılmadığı, yurt dışında yapılan ölçek çalışmalarının kültürel nedenlerden dolayı yeterli olmadığına karar verilmiştir. Bu sebeple okul müdürlerinin eğitim programı liderliği ölçeğinin geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

2. Madde Havuzu Oluşturma

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ulusal ve uluslararası ilgili alanyazın ayrıntılı şekilde taranmıştır. Bu işlem sonucu ulaşılan bilgiler ile özel ve kamu Anadolu liselerinde çalışan öğretmen ve yine bu okullarda çalışan okul yöneticileri ile yapılan mülakatlar sonucunda Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği için 64 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak havuzdaki maddeler, araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve yapılan değerlendirme sonucunda, Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği 30 maddeye indirilmiştir.

3. Ölçekleme Türüne Karar Verme

Ölçek formunun maddeleri belirlendikten sonra araştırmacılar bu maddeleri katılımcıların nasıl cevaplamasının uygun olacağına karar vermiştir. Maddeler, gözden geçirildikten sonra ölçekleme bölümü beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği için; her zaman (5), çoğu kere (4), ara sıra (3), çok nadir (2) ve hiç (1) şeklinde beşli Likert derecelendirilmesi kullanılmıştır.

4. Uzman Görüşüne Sunma

Hazırlanan taslak ölçek formu; kapsam ve görünüş geçerliği kontrolü için eğitim yönetimi alanında çalışan sekiz öğretim üyesi, dil uygunluğu için bir Türkçe öğretmenine, ölçme ve değerlendirme alanında çalışan iki öğretim üyesi, bir kamu ve bir özel olmak üzere iki Anadolu lisesi okul müdüründen (toplam 11 kişi) oluşan uzman grubuna araştırmacı tarafından oluşturulan görüş bildirim formu ile birlikte elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek gözden geçirilmiş ve ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçeğin kapsam ve

görünüş geçerliği sağlanmıştır. Nitekim ölçmede görünüş ve kapsam geçerliği, alan uzmanlarının öznel yargılarını ve ölçme aracının beklenen davranışları ne derece ölçtüğünü gösteren geçerlik türlerinden biridir (Balcı, 2013, s. 116).

5. Ölçeğin Ön Uygulaması

Araştırmada iki uygulama yapılmıştır. Ölçeğin ilk taslağı hazırlandıktan sonra 30 maddelik form ilk çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçeğin AFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu ölçeğin üç alt bileşenden oluştuğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle ölçek doğrulayıcı faktör analiz çalışmaları için farklı bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde Balcı (2013) ölçek maddelerine ilişkin geçerli ve anlamlı veri toplanması için örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde olmasını önermektedir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong ise (1999) faktör analizi için örneklem büyüklüğü sayısı oranının 5 ile 10 kat olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında bu çalışma için ölçek madde sayısının üç ile beş katı arasındaki katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan verilerin analizinde işe koşulan yaklaşımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Veri seti üzerinde analiz işlemlerine başlanmadan önce kayıp değer analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu değişkenlerde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir.
- Tespit edilen fakat anlamlı düzeyde olmayan kayıp olan değerler için veri dağılımının aritmetik ortalama değeri ataması yapılmıştır.
- Faktör analizine uygun olup olmadığına karar verilirken ilk olarak KMO değerinin .60'dan büyük olup olmadığına, ikinci olarak da Barlett Küresellik Testi değerinin $p < .05$ bulunup bulunmadığına bakılmıştır. İki kriter de verilerin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur.
- Uygulanan AFA sonunda hesaplanan KMO değeri .93 ve Barlett Küresellik Testi'nin değeri .00 ($p < .05$ olarak anlamlı) tespit edilmiştir. KaiserMeyerOlkin (KMO) Testi 0,901 üstü mükemmel olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010).
- Varimax dik döndürme tekniği uygulandığı AFA sonucu ilk olarak faktör yük değeri olarak belirlenen .30'un (Balcı, 2013; Büyüköztürk, 2002) altında olan madde bulunmamıştır.
- Her faktör grubu içerisinde kalan maddelerin özellikleri ve ilgili alanyazınla bağlantılı olarak faktörlere isim verilmiştir.

- Oluşan faktör gruplarından herhangi birisine girmediği hesaplanan ve tek başına faktör oluşturduğu tespit edilen 4. madde ve binişik olan 5, 8, 9 ve 10. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.
- Doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilen değerler $X^2/sd < 5$, $0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$, $NFI < 1,00$, $NNFI < 1,00$, $PNFI < 1,00$, $CFI < 1,00$, $IFI < 1,00$ ve $RFI < 1,00$ olarak kabul edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Çokluk vd., 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Marsh, Hau, Balla ve Grayson, 1998; Özdamar, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Vieira, 2011).

Bulgular

Bu bölümde ölçekle ilgili olarak yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dair bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçeğe yapı geçerliği ile ilgili olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları:

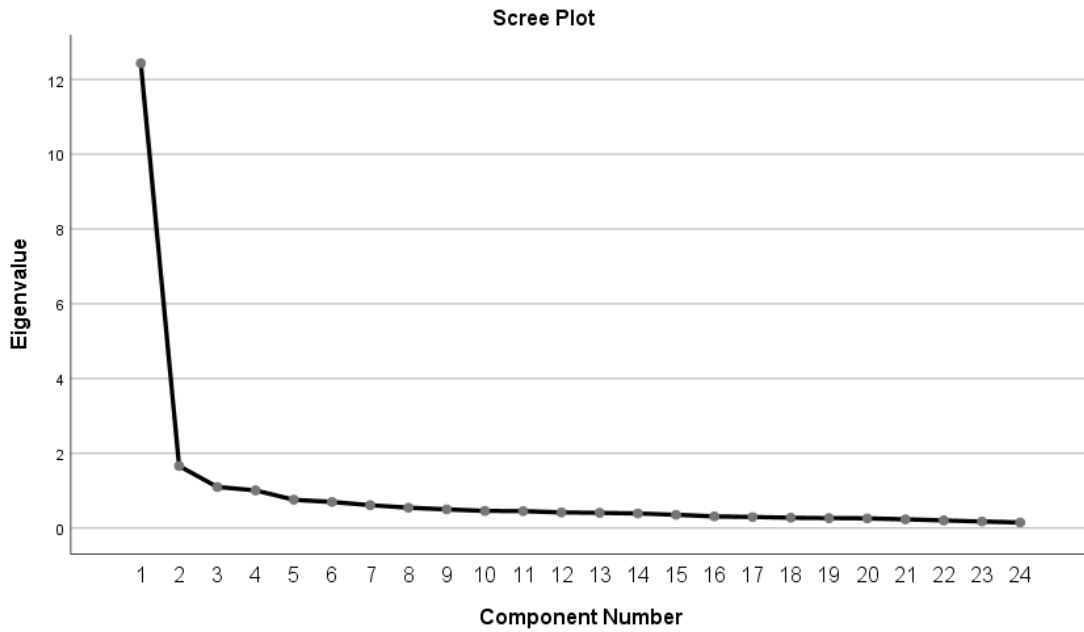
Ön uygulama sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) paket programında analiz edilmiştir. AFA, “birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik” olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Verilerin AFA için uygun olup olmadığı incelenirken; olası kayıp değerler, gözlem sayısının yeterliği olup olmadığı, normal dağılım durumu sağlanıp sağlanmadığı, uç değerler ve çoklu bağlantı problemi ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri seti üzerinde analiz işlemlerine başlanmadan önce kayıp değer analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu değişkenlerde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda kayıp değerlerin anlamlı olmadığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) karar verilmiştir. Tespit edilen fakat anlamlı düzeyde olmayan kayıp olan değerler için veri dağılımının aritmetik ortalama değeri ataması yapılmıştır.

Alanyazında faktör analizleri için ihtiyaç duyulan gözlem sayısına yönelik oluşmuş bir fikir birliği bulunmamaktadır. Alanyazında faktör analizi uygulamaları için gereken minimum örneklem büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Önerilerden biri mutlak örneklem büyüklüğünün önemli olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre minimum örneklem büyüklüğünün Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Tabachnick ve Fidell (2013) en az 150; Guilford (1954) en az 200; Cattell (1978) en az 250 ve Norusis (1998) en az 300 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise mutlak örneklem büyüklüğü yerine birey/değişken

sayısı oranının önemli olduğunu belirtmiştir (Doğan vd., 2017). Bu yaklaşıma göre birey/değişken oranı için Kline (1979) örneklem büyüklüğü en az 100 olmak koşuluyla 2/1 oranının; Cattell (1978) 3/1 ile 6/1 arasındaki oranların; Bryant ve Yarnold (1995) ve Gorsuch (1983) 5/1 oranının ve Everitt (2001) 10/1 oranının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Kişi sayısından öte ölçeklerde yer alan madde sayısına göre de örneklem sayısının belirlenebileceği gerektiğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Uygulanan AFA sonunda hesaplanan KMO değeri .93 ve Barlett Küresellik Testi'nin değeri .00 ($p < .05$ olarak anlamlı) tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için, AFA eğik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan AFA işleminde "Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği" için maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Bu doğrultuda Şekil 2'de yer alan ölçeğin yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 2. OMEPLÖ Faktör Analizi Sonrası Oluşan Yamaç Grafiği (ScreePlot)

Şekil 2 incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre birinci faktörün öz değeri 12,41 ve açıkladığı toplam varyans %56,8, ikinci faktörün öz değeri 2,57 ve açıkladığı varyans %6,9 ve üçüncü faktörün öz değeri 1,97 ve açıkladığı toplam varyans %4,6'dır.

Oluşan faktör gruplarından herhangi birisine girmediği hesaplanan ve tek başına faktör oluşturduğu tespit edilen 4. madde ve binişik olan 5, 8, 9 ve 10. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde, madde toplam korelasyonları göz önünde bulundurulduğunda .30'un altında değer sahip olan madde olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 2'de Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin faktör yükleri ve toplam korelasyon sayıları görülmektedir.

Tablo 2. Eğitim Programları Liderliği Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi

Alt Boyut	Maddeler	Faktör Yüklü	Toplam Korelasyon Sayısı
Eğitim Ortamının Yönetimi	1.Öğrencilerin akademik gelişimlerini düzenli olarak takip eder	.78	.75
	2.Yaptığımız sınavların sonuçlarını öğrenci gelişimi için kontrol eder.	.77	.78
	3.Eğitim öğretim etkinliklerinde değişime ayak uydurmaya çalışır.	.76	.87
	4.Haftalık ders dağılımının dengeli olmasına özen gösterir.	.73	.74
	5.Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programında değişiklik yapmamıza izin verir.	.73	.79
	6.Eğitim programının uygulanmasında karşılaştığımız sorunları etkili şekilde giderir.	.73	.80
	7.Öğretmenlere dersleri uzmanlıklarına göre dağıtır.	.72	.69
	8.Öğretim programının uygulayıcılarının öğretmenler olduğunun bilincindedir.	.71	.74
	9.Derslerde ihtiyacımız olan materyalleri temin eder.	.70	.72
	10.Yıllık planı okulumuza göre revize etmemize yardım eder.	.68	.77
	11.Okuldaki eğitim öğretimle ilgili net bir vizyonu vardır.	.68	.74
	12.Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim programını farklılaştırmamızı ister.	.68	.83
	13.Etkili ders uygulamaları için kişisel deneyimlerini paylaşır.	.60	.75
	14.Merkezi sınavlarda soru çıkmasa dahi her derse aynı önemi verir.	.54	.73
	15.Sene başında nasıl bir ders programı istediğimizi sorar.	.46	.49
Açıklanan Toplam Varyans: %56.8. $\alpha = .95$			
Öğretim Danışmanlığı	16.Derslerin farklı işlenişlerine yönelik olarak bizleri risk almaya cesaretlendirir.	.77	.66
	17.Derslerin nasıl işleneceği hakkında tavsiyelerde bulunur.	.74	.61
	18.Dersin işleniş ile ilgili geliştirici yorumlarda bulunur	.70	.74
	19.Öğrencilerin öğrenmelerine odaklandığını fark ettirir.	.68	.71
	20.Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamamız konusunda bizi cesaretlendirir.	.67	.77
Açıklanan Toplam Varyans: %6.9. $\alpha = .90$			
Eğitim Programı Kontrolü	21.Ders planlarının yıllık plana uyumunu gözetir.	.66	.50
	22.Sene başında dağıtılan ders programına harfiyen uymamızı talep eder.	.65	.64
	23.Yıllık plan hazırlarken kendisine danışmamızı ister.	.64	.42
	24.Bakanlıkça yayınlanan öğretim programı ile sınıfta uyguladığımız programın tamamen uyumlu olmasını ister.	.33	.60
Açıklanan Toplam Varyans: %4.5. $\alpha = .73$			
Toplam Varyans = %68,2, Bartlett Küresellik Testi = 2502,07 ($p < .05$), KMO = .93, $\alpha = .96$			

Tablo 2 incelendiğinde Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin üç faktörden oluştuğu görülmektedir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programları Liderliği Ölçeği'nin 15 ifadeden oluşan "Eğitim Ortamının Yönetimi" alt bileşeninin faktör yük değerleri .46 ile .78 arasındadır ve ilgili alt bileşen toplam varyansın %56.8'ni açıklamaktadır. "Eğitim Ortamının Yönetimi" alt bileşeninin madde toplam korelasyonları .49 ile .87 arasında dağılmaktadır. Okul Müdürlerinin Eğitim Programları Liderliği Ölçeği'nin ikinci alt bileşeni olan "Öğretim Danışmanlığı" alt bileşeninde faktör yük değerleri .67 ve .77 arasında dağılmıştır. Bu alt bileşen toplam varyansın yaklaşık %6.9'unu

açıklamakta ve 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt bileşenin madde toplam korelasyonlarının .61 ile .77 arasında dağıldığı tespit edilmiştir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin üçüncü faktörünü oluşturan "Eğitim Programının Kontrolü" alt bileşeninde faktör yük değerleri .33 ve .66 arasında yer almıştır. Bu alt bileşen toplam varyansın yaklaşık %4.5'ini açıklamakta ve 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt bileşenin madde toplam korelasyonlarının .42 ile .64 arasında dağıldığı tespit edilmiştir

Doğrulayıcı Faktör Analizi:

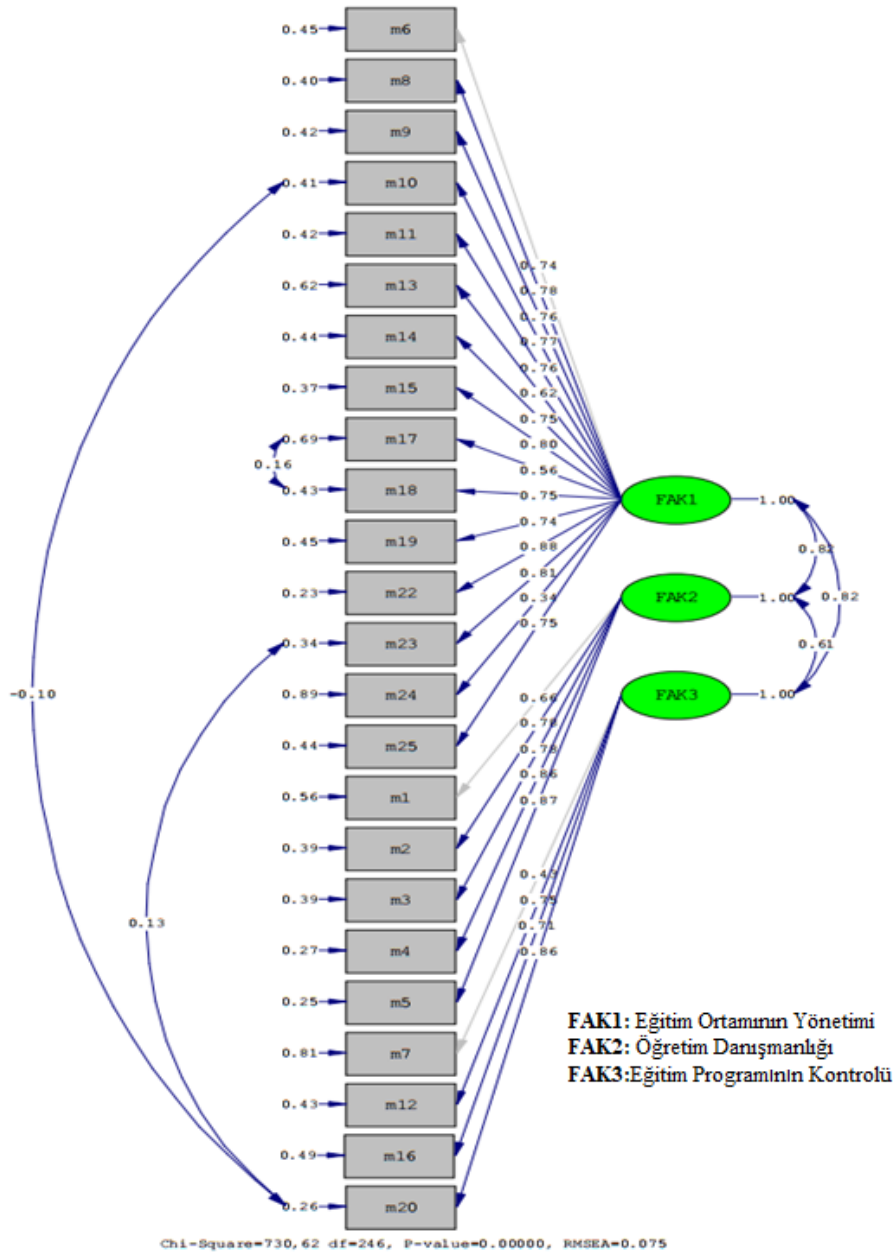
AFA sonucunda "Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin" üç boyutunun 24 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin üç faktörlü yapısını test etmek için DFA yapılmıştır. Test edilen ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütleri (Çokluk vd., 2010; Heck ve Thomas, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği DFA Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum
X^2/sd	730.62/246=2.7	5'ten küçük olmalıdır
RMSEA	.07	0,00≤RMSEA≤0,10 arası
NFI	.97	0,90 ve üzeri
NNFI	.97	0,90 ve üzeri
PNFI	.87	0,50 ve üzeri
CFI	.98	0,90 ve üzeri
IFI	.98	0,90 ve üzeri
RFI	.96	0,90 ve üzeri

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi; Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques* (3. b.). New York: Routledge; Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74; Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74 kaynaklarından uyarlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin X^2 / sd (2.97), RMSEA (0.07) ve PNFI (0.08) değerleri kabul edilebilir uyum; NFI (0.97), NNFI (0.97), CFI (0.98), IFI (0.98) ve RFI (0.96) değerleri mükemmel uyum aralığındadır. Bu değerler ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'ne ilişkin LISREL'de üretilen model "standardize edilmiş sonuçlar"la Şekil 1'de görülmektedir. Şekil 3'te DFA Modeli üzerinde t değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olmadığı gözlenmiş ($p > .05$) ve standardize edilmiş sonuçlar incelendiğinde hata varyanslarının .90'dan küçük olduğu dolayısıyla çıkarılması gereken herhangi bir madde olmadığına karar verilmiştir.



Şekil 3. OMEPLÖ İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Diyagram (Standartlaştırılmış Değerler)

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçeklerin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığı ya da ölçek maddeleri arasındaki tutarlılığın eş zamanlı olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla sosyal bilimlerde en fazla iç tutarlılık güvenilirliği kullanılmaktadır (Çınkır, Kurum ve Yıldız, 2021). İç tutarlılık güvenilirliği ölçek maddelerinin kendi aralarında tutarlılığa sahip olmadığını sınamak amacıyla uygulanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 331). Ölçümlerin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış ve maddeleri ayırt edicidir. Ayrıca bu ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.

Tartışma

Sosyal bilimler alanında yürütülen araştırmalarda genel olarak toplumsal olgu ve olaylara odaklanılmakta ve yine bu olgu ve olayların derinlemesine incelenerek geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı kavramların birbiri yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlara örnek olarak araştırma yöntemi, araştırma tekniği ve araştırma deseni verilebilir. Araştırma yöntemi, araştırmanın amacına ulaşması için izlenen yol olarak tanımlanabilir. Araştırma teknikleri ise bu yolda kullanılan araçlara verilen addır (Erkuş, 2013). Sosyal bilimlerde kullanılan araştırma yöntemleri, pozitivist yaklaşıma dayanan nicel araştırma yöntemleri ve yorumlayıcı yaklaşıma dayanan nitel araştırma yöntemleridir (Gelbal, 2016, s. 245). Yine Gelbal'a (2016) göre nicel ve nitel yöntem, temel varsayımları, kullanılan veri toplama ve veri çözümleme teknikleri ve araştırma sürecindeki esneklik düzeyi açısından birbirinden son derece farklıdır.

Nicel araştırmalarda araştırmacının rolü, standartlaştırılmış ölçüm araçlarını kullanarak sayısal olarak ifade edilebilecek verileri toplamak ve bu verileri istatistiksel olarak çözümleyerek sonuçları açıklamakla sınırlıdır. Bu amacı yerine getirmek için ölçme araçlarına ihtiyaç duyulur. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik rol ve davranışlarına yönelik geliştirilmiş (Akan vd., 2014; Smith, Hoy ve Sweetland, 2001) bazı ölçme araçları mevcut iken özellikle eğitim programı liderliğine (*Curriculum Leadership*) yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarını ölçmek için bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Eğitim ortamı kavramı ile genelde okul özelde ise sınıf ortamı ifade edilmektedir. Eğitim programının yazılı olmaktan çıkıp uygulanır hâle dönüştüğü ortamlarda eğitim programı lideri olarak okul müdürüne birçok iş düşmektedir. Eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin toplamını içeren uygulamalar hem okula hem de bakanlık düzeyinde geri bildirim sağlamak açısından önemlidir. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının eğitim programlarının uygulanması, okul işletmeciliği ve okulu geliştirme görevlerini yerine getirmek için ayırdıkları zaman ve bu görevlerin önemine ilişkin algularının nasıl olduğunu ortaya koymak için Akçay ve Başar (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürleri kendilerini daha çok okul işletmesi ve işğörenlere yönelik görevlere odaklanmaktadır. Önem sırası göz önünde bulundurulduğunda eğitim programlarına yönelik görevler ikinci planda kalmakta ve daha çok öğretmenlerin görev alanına giren işler olarak algılanmaktadır. Yalçın, Aypay ve Boyacı'ya (2020) göre okul müdürleri sistemin bütünü (öğrenci, öğretmen ve veliler) etkileyen birçok konuda karar vermekte olduklarını ve bu kararların eğitim politikalarının "gerçek" doğasını oluşturmak olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar, okul müdürünün eğitim ortamlarının

yönetimine yönelik bir politika sahibi olmasının önemini vurgular niteliktedir. Nitekim yardımcılarını ve öğretmenleri güçlendirme ve politikaları uygulama, işi ilginç hâle getirme, motivasyon, yön belirleme, personel yönetimi ve karar verme becerilerinin yönetici rolü için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim programı lideri, eğitim programının uygulanması kadar eğitim programının değerlendirilmesinde de görevlidir. Bu görevin uygulanış şekline yönelik yaptıkları araştırmada Stringer ve Hourani (2016, s. 224), okul müdürlerinin sürecin başlangıcı (durum tespiti) işleniş (süreç kontrolü) ve değerlendirme (sonuç değerlendirme) aşamalarında aktif bir şekilde görev almaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Okul yöneticisinin asıl görevi; genelde Millî Eğitimin özelde ise okulun varoluş amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüseli, 2014, s. 57).

Yukarıda sayılan bu alt boyutlardaki davranışların ölçülmesi, bu ölçümden hareketle karar alınması hem karar alıcılar/politika yapıcılar hem de yerel okul yöneticilerine yol gösterebilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı lideri olarak okul müdürünün liderlik davranışlarını ve uygulamalarını ölçmeye yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin (OMEPLÖ) geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri sonrası taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek öğretmenlere gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin, SPSS ve LISREL paket programları kullanılarak ölçeğin yapısını tespit edebilmek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analiz işlemlerinden sonra toplamda 22 maddenin ve 4 boyutun yer aldığı bir ölçek geliştirilmiştir. Güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha; geçerlik analizleri için ise yapı ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ilk olarak AFA yapılmış, elde edilen yapının doğrulanması için ise farklı bir örneklem grubundan toplanılan veriyle DFA işlemleri gerçekleştirilmiştir. AFA madde atımı sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin birincisi "Eğitim Ortamının Yönetimi", ikincisi "Öğretim Danışmanlığı", üçüncüsü "Eğitim Programının Kontrolü" olarak ilgili alanyazınla bağlantılı olacak şekilde adlandırılmıştır. Üç faktörlü bu ölçeğin, varyansı açıklama oranının %68,2 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan DFA işlemi sonucunda ise uyum indeks değerleri incelenmiş ve bulunan uyum indeks değerlerine göre ortaya çıkan bu modelin verileriyle iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. AFA ve DFA işlemleri doğrultusunda üç faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu

yorumu yapılabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler üretebilen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin ihtiyaç duyulan psikometrik özellikleri karşıladığına karar verilmiştir. İlgili ölçek ortaöğretim kurumları olarak Anadolu liselerinde kullanılabileceği gibi yine ortaöğretim kurumlarında meslek liselerinde (Anadolu İmam Hatip ve Endüstri Meslek Liseleri) bulunan kültür ders öğretmenlerinden veri toplanmasında da kullanılabilir. Buna ek olarak eğitim programı liderliği kavramını daha derinlemesine incelemek isteyen araştırmacılar tarafından karma yöntem araştırmalarında kullanılabileceği gibi nitel araştırmalarda kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında bir başvuru kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Akan, D., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415. doi: [10.17755/esosder.28743](https://doi.org/10.17755/esosder.28743)
- Akçay, C. & Başar, M. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 170-197. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108401> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. doi: [10.3102/00346543052003368](https://doi.org/10.3102/00346543052003368)
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. doi: [10.1007/BF02294170](https://doi.org/10.1007/BF02294170)
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: in search of the missing link between school accountability and school improvement—experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 330-350.

- Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics* içinde (s. 99–136). Los Angeles: American Psychological Association.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26117/275144> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. The UK: Routledge.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (3. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çınkır, Ş., Kurum, G. & Yıldız, S. (2021). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 273-298. doi: [10.30703/cije.717825](https://doi.org/10.30703/cije.717825)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. b.). Ankara: Pegem A.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4. b.). Washington DC: Sage.
- Doğan, N., Soysal, S. & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (s. 373-400). Ankara: Pegem Akademi. doi: [10.14527/9786053188407.25](https://doi.org/10.14527/9786053188407.25)
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Everitt, B. S. (2001). *Statistics for psychologists: An intermediate course* (1. b.). New York: Psychology.
- Feldman, D. C. & Arnold, H. J. (1983). *Managing individual and group behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Gelbal, S. (2016). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları (E-Kitap)* içinde (1. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (3. b.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice* (2. b.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Gümüşeli, A. I. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi: Eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretmenleri denetleme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. doi: [10.1177/0013161X10383412](https://doi.org/10.1177/0013161X10383412)
- Harris, A., Jones, M. & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: A critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1-4. doi: [10.1080/13632434.2020.1704470](https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470)
- Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques* (3. b.). New York: Routledge.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. doi: [10.1177/0013164405282485](https://doi.org/10.1177/0013164405282485)
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London, New York: Academic Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). New York: Guilford.
- Leithwood, K. A. & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. Albany: State University of New York Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership ve Management*, 40(1), 5-22. doi: [10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077)
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi: [10.1037/1082-989X.4.1.84](https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84)
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357. doi: [10.1177/0013161X07299438](https://doi.org/10.1177/0013161X07299438)

- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R. & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181-220. doi: [10.1207/s15327906mbr3302_1](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3302_1)
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. doi: [10.1207/s15327574ijt0502_4](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4)
- Northouse, P. G. & Lee, M. (2016). *Leadership case studies in education*. Los Angeles: SAGE.
- Norussis, M. J. (1998). *SPSS 8.0 guide to data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. Scotts Valley, CA: CreateSpace Independent Publishing.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan.
- Pansiri, N. O. (2008). Instructional leadership for quality learning: An assessment of the impact of the primary school management development project in Botswana. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 471-494. doi: [10.1177/1741143208095789](https://doi.org/10.1177/1741143208095789)
- Preacher, K. J. & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161. doi: [10.1023/A:1015210025234](https://doi.org/10.1023/A:1015210025234)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. b). Ankara: Anı.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. USA: McGrawHill.
- Smith, P. A., Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 11(2), 135-151.
- Smylie, M. A. & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. J. Murphy & K. S. Louis (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (2. b.) içinde (s. 297- 322). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y. & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sönmez, V. & Alçapınar-Gülderen, F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stringer, P. & Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration ve Leadership*, 44(2), 224-246. doi: [10.1177/1741143214549971](https://doi.org/10.1177/1741143214549971)
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Columbus, OH: Merrill.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice, getting started with a SIMPLIS Approach*. London: Springer. doi: [10.1007/978-3-642-18044-6](https://doi.org/10.1007/978-3-642-18044-6)
- Yalçın, M., Aypay, A. & Boyacı, A. (2020). Principals' ordeal with bureaucracy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 203-260. doi: [10.14527/kuey.2020.005](https://doi.org/10.14527/kuey.2020.005)
- Yukl, G. & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. M. D. Dunnette & L. M. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (s. 147-197). California: Consulting Psychologists Press.

Extended Summary

A school is an educational unit with a physical and administrative meaning. This unit contains many variables, both structural and physical. The task of operating these variables in harmony with each other is assigned to the school principal through regulations.

In the regulations of primary and secondary education institutions, where the duties and responsibilities of the school principal are defined, the school principal is expected to fulfill the leadership role. Leadership can be defined as influencing many school variables such as school improvement, student success management, effectiveness of programs, and successful school reform. As the teaching leadership functions of the school principal, the management of the school's curriculum and learning, the evaluation of student development, the development and strengthening of the school's teaching staff, and the management of the school environment can be counted (Çelik, 2013). Although it is accepted as one of the instructional leadership components, the curriculum leadership is one of the roles expected from the school principal.

Classifying leadership practices, Leithwood et al. (2020) highlighted the following functions that are among the main functions of educational program leaders: Top-down/bottom-up

applications, task-oriented/relationship-oriented practices, student success-oriented practices (directing, developing people, rebuilding the organization design, and managing the curriculum. In change processes, school principals have to demonstrate their educational program leadership roles. In these roles, the school principal has to act as a bridge to both provide bottom-up information flow and transfer applications from top to bottom (Gupton, 2010).

Curriculum leadership is a type of leadership that has dimensions such as managing educational environments, instructional counseling for teachers, and assessment and evaluation for teaching (Sorenson, Goldsmith, Méndez, and Maxwell, 2011). This type of leadership covers all educational activities, educational environments, and materials that take place in the school. School Principals' Curriculum Leadership Scale was developed in order to determine this type of leadership and to determine the degree of educational program leadership exhibited by school principals.

In line with the explanations, the aim of this research is to develop the School Principals' Curriculum Leadership scale for school principals.

In this research, to determine school principals' curriculum leadership level/skills, School Principals' Curriculum Leadership Scale which has 24 items and three dimensions; was developed. In this study, descriptive analysis technique was used in the analysis of the scale's developing process. According to Erkuş (2013), descriptive studies serve for describing science and foresight for possible prospective studies to produce hypothesis. A quantitative research methods and factor analysis technique were used. The data were obtained from 512 teachers (144 teachers for Exploratory Factor Analysis [EFA] and 388 teachers for Confirmatory Factor Analysis [CFA]). In this study, in order to develop "School Principals' Curriculum Leadership Scale" EFA was performed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). First of all, the suitability of the data for factor analysis was examined with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's Test of Sphericity. CFA was performed with the Linear Structural Relations (LISREL). The total Cronbach Alpha reliability coefficient of this scale is .96.

For the development of the scale, a process of six steps determined from the literature was followed:

1. *The Need Assessment Phase*

The purpose of the scale is to determine school principals' curriculum leadership level/skills. It is important for leading people to a certain purpose. Leadership effects its followers (teachers) for a successful education. Instructional leadership has been a popular concept for researches for decades. Although named as managing the curriculum, curriculum leadership plays an important role in effective education. Due to this importance, determining the school principals' curriculum leadership can give some point of view to policymakers.

2. Literature Review and the Item Pool

According to Brauckmann and Pashiardis (2010), "A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework" and the other related studies' findings were utilized to compose the item pool. This research, first of all, started with writing down item related leadership literature (books and articles which made in Turkey and other countries). Secondly, interviews were conducted with teachers and principals for gathering their points of view for curriculum leadership. In the end, the item pool was determined with the data gained from these two ways of source.

3. Determining the Scope and Content of the Scale

The content of the scale consists of items determining school principals' curriculum leadership roles/skills. School Principals' Curriculum Leadership Scale is a five-point Likert-type scale and was scored ranging from 1 (I completely disagree) to 5 (I completely agree).

4. Expert Review and Preparation of the Scale Form

After items were organized, the item pool were submitted to the experts who work in the fields of education management, educational leadership, educational assessment and evaluation, and Turkish language. After getting experts' feedbacks about items, the final draft was prepared to apply.

5. Pilot Study and Analysis

The pilot study was applied in Ankara, after getting the permissions from The Ministry of National Education to use in schools and the ethical approval from Ankara University Ethical Board.

EFA was used to determine the factor structure and the factor loads of the dimensions. School Principals' Curriculum Leadership Scale consists of 25 items under a three-factor structure. The total variance explained by this factors was found to be 68,2%. After EFA analysis, to confirm the scale structure, CFA analysis was conducted. The calculated χ^2/df ratio of this scale was shown as 2,7 ($\chi^2/df < 3$), and RMSEA value was found to be 0.07 ($RMSEA \leq 0.08$). Other fit indices were determined as, CFI = 0.98 and RFI = 0.96. The standardized coefficients showing the relationship of the items with the factors were calculated between 0.56 and 0.79. Moreover, t values were above 1.96, and the model was significant at 0.01 level. The total Cronbach Alpha reliability coefficient of this scale was 0.96. According to these values, the construct validity of this scale was provided, and the discrimination of the items was good. Accordingly, it is possible to say that the three-factor model of School Principals' Curriculum Leadership Scale.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma, araştırmacıların eşit orandaki katkıları ile yürütölmüştür. Birinci yazar literatür kısmına yoğunlaşırken, ikinci yazar çalışmanın analizlerine yoğunlaşmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Sorumlu araştırmacı, doktora tez danışmanı Sayın Prof. Dr. Ali BALCI'ya, ölçek geliştirme sürecinde görüş ve önerilerini esirgemeyen alan uzmanlarına ve Türk Eğitim Bilimleri Dergisi'ndeki hakem değerlendirme sürecinde araştırmayı daha iyi hale getiren editör, editör yardımcısı ve anonim hakemlere teşekkür eder.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 24.06.2019 tarihinde yapılan 8 sayılı toplantı 231 numaralı onayı ile yürütülmüştür.

Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi

The Examination of Secondary Education English Textbooks in Terms of Gender Roles

Yeter Akbulut Uzun, Sevinç Gelmez Burakgazi

Zazar Bilgileri	ÖZ
<p>Yeter Akbulut Uzun  Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, yeterakbulutt@gmail.com</p> <p>Sevinç Gelmez Burakgazi  Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, sevincgelmez@gmail.com</p>	<p>Bu çalışmanın amacı İngilizce dersinde öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rollerini açısından incelemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaöğretim (lise) kademesinde okutulan 10 adet İngilizce ders kitabından oluşmaktadır. Ders kitaplarında yer alan toplamda 925 adet görsel içerik analizine tabi tutulmuş ve bu görseller belirli kategoriler altında incelenmiştir. Araştırma bulguları, incelenen ders kitaplarının çoğunda toplumsal cinsiyet konusunda her ne kadar oran bakımından farklılıklar olsa da aynı sonuçları vermesi bakımından belirgin şekilde herhangi bir ayrıma gidilmediğini, kadın ve erkek figürlerin genel olarak adil bir şekilde yansıtıldığını göstermektedir. Aynı zamanda araştırma bulgularında bazı ders kitaplarında çok yüksek oranla olmasa da özellikle kadın ve erkek figürlerin eylemleri ve buldukları yerler bakımından toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtan öğelere de rastlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında ise İngilizce ders kitaplarını hazırlamakla görevli kişilerin bu kitaplardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini çağrıştıran kısımlarda düzeltmelere gitmesi, öğretmenlere de farkındalık kazandırmak için bu konuda hizmet içi eğitim faaliyetleri verilmesi gibi öneriler sunulmuştur.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler İngilizce Ders Kitapları Toplumsal Cinsiyet Kitap Analizi Kadın Erkek</p> <p>Keywords English Textbooks Gender Roles Textbook Analysis Woman Man</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 03.04.2021 Düzeltilme: 21.06.2021 Kabul: 13.09.2021</p>	<p>The aim of this study is to examine the textbooks used in English lessons in terms of gender roles. In this study, as a qualitative research method, the document analysis technique was used. The sample of the study consists of 10 English textbooks prepared by the Ministry of National Education, Board of Education and taught at the high schools in the 2020-2021 academic year. A total of 925 visual contents were analyzed and examined under certain categories. The research findings show that although there are some differences in terms of ratio in most of the textbooks examined, there isn't distinct discrimination in terms of giving the same results on gender issue, and that the female and male figures are generally fairly reflected. Moreover, although not a very high rate in some textbooks, elements that reflect gender inequality, especially in terms of the actions of female and male figures and their locations, were encountered. In the light of these results, suggestions, such as making corrections in the parts of the English textbooks that evoke gender inequality and in-service training activities on this subject to raise awareness for teachers were presented.</p>

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atf	Akbulut-Uzun, Y. & Gelmez-Burakgazi, S. (2021). Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rollerini açısından incelenmesi. <i>TEBD</i> , 19(2), 1277-1298. https://doi.org/10.37217/tebd.909152

Giriş

Toplum tarafından oluşturulan ve atfedilen roller, kadının ve erkeğin toplumda kendilerini ifade ediş şekillerini etkilemiş ve onlardan davranışlarını belirli kalıplar etrafında sınırlandırmalarını öngörmüştür. Toplumsallaşma sonucu ortaya çıkan bu roller, daha çocuk yaştan itibaren kadına ve erkeğe benimsetilmeye çalışılmış ve aslında bu bireyler için davranış kalıpları oluşturmuştur (Güder, 2014). Ev işleri, çocuk bakımı, temizlik vb. işler kadınlara uygun görülürken; para kazanma, dışarıda çalışma gibi işler erkeklere uygun görülmüştür (Kara, 2015). Yöneticilik yapma, siyasetle uğraşma, bilim insanlığı gibi daha prestijli meslekler erkeklerle ilişkilendirilirken; temizlikçi, bakıcı, öğretmen, hemşire vb. işler kadınlarla ilişkilendirilmektedir (Gümüšoğlu, 2008; Söğüt, 2018; Telioussi, Zafiri ve Pliogou, 2020). Kadınlar toplumda duygusal, çilekeş, fedakar ya da pesimist olarak tanımlanırken; erkekler daha akıllı, duygularını kontrol edebilen, sert, cesur, yiğit, pozitif vb. sıfatlarla tanımlanmaktadır (Gümüšoğlu, 2008; Saygılıgil, 2016; Söğüt, 2018). Bu bağlamda, kadına ve erkeğe biçilen roller, özellikle kadınların yaşamlarını olumsuz olarak etkilemekte ve kendilerini toplumda rahat bir şekilde ifade etmelerine bir engel teşkil etmektedir. Kadınlık ve erkeklik kavramlarına yüklenen anlamlar ve bu anlamların farklı yollarla ve farklı amaçlar için pekiştirilmesi toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yol açmakta ve kadın ve erkeğin arasındaki uçurumu genişletmektedir (Karasu, 2019; Özpınar, 2015).

Ailede öğrenilmeye başlanan toplumsal roller, çocuğun eğitim sürecinde de karşısına çıkmaktadır. Toplumsal bir varlık olan bireyin dar bir çevreden alınıp daha geniş bir çevreyle etkileşime geçirilmesi okullar sayesinde gerçekleştirilir. Bu şekilde daha geniş bir çevreyle temasa geçen birey hem kendi kimliğini oluşturma çabası içerisine girmekte hem de topluma uyum sağlamak için ihtiyaç duyulan davranışları kazanmaya başlamaktadır (Kırbaşoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011). Bu bağlamda bireyin toplumsallaşmasında okulların önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır ve öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının da öğrencilerin toplumsallaşmasına ve cinsiyet rollerini öğrenmelerine etkisi olduğu görülmektedir (Alpan-Özdemir, 2018). Toplumsal cinsiyet konusu sadece Türkiye'yi değil aynı zamanda tüm dünyayı yakından ilgilendirmektedir. Toplumsallaşmasının bir parçası olan eğitim kurumlarının bu alandaki olumlu tutumları daha eşitlikçi bireyler yetiştirmek adına anlamlı olacaktır. Bu noktada, daha demokratik ve çağdaş bir toplum olma yolundaki uluslar okullarda da toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna önem vermeli ve öğretim sürecinde kullanılan materyaller bu konuya karşı hassas davranılarak hazırlanmalıdır (Gümüšoğlu, 2008). Bu sebeple, İngilizce ders kitapları üzerine yürütülen bu çalışmanın, ortaöğretim düzeyinde kullanılan ders kitaplarında yer verilen cinsiyet rollerinin irdelenmesi adına bir farkındalık yaratması ve alanyazındaki diğer çalışmalara da sağladığı veriler sayesinde öncülük etmesi düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretimi, öğrencilere dünyada tek bir düşünüş, yaşam sisteminin olmadığı aksine farklı kültürel grupların ve yaşam stillerinin olduğu gerçeğini göstermektedir. Bu sebeple, “Yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan ders kitapları aynı zamanda kültür aktarımının önemli unsurlarından biridir” (İşcan ve Yassıtaş, 2017, s. 51). Türkiye’de yabancı dil olarak ilkökul ikinci sınıf düzeyinden itibaren programlarda yer alan İngilizce dersi dünyadaki farklı kültürleri, anlayış ve düşünüş tarzlarını bir araya getirerek sunması bakımından bireyin farklı kültürlerle tanışmasına öncülük etmektedir. Bu noktada, sadece Türk toplumunu değil de farklı toplumlara dair de bilgi sunan İngilizce ders kitapları, bireyin toplumsallaşma sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı İngilizce dersinde öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri ve alt problemleri aşağıdaki şekilde sunulmaktadır:

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının onayı ile dağıtımı yapılan ve lise kademelerinde kullanılan İngilizce ders kitaplarının görsellerindeki çocuk ve yetişkin figürleri toplumsal cinsiyet rolleri açısından duyarlılıkla mı sunulmuştur?
 - 1.1. Ortaöğretim kademesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyi İngilizce ders kitaplarında çocuk ve yetişkin figürlerinin birlikte gösterildiği kişiler, toplumsal cinsiyet rolleri açısından duyarlılıkla mı sunulmuştur?
 - 1.2. Ortaöğretim kademesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyi İngilizce ders kitaplarında çocuk ve yetişkin figürlerinin gösterildiği eylemler, toplumsal cinsiyet rolleri açısından duyarlılıkla mı sunulmuştur?
 - 1.3. Ortaöğretim kademesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyi İngilizce ders kitaplarında çocuk ve yetişkin figürlerinin gösterildiği mekânlar, toplumsal cinsiyet rolleri açısından duyarlılıkla mı sunulmuştur?
 - 1.4. Ortaöğretim kademesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyi İngilizce ders kitaplarında çocuk ve yetişkin figürlerinin gösterildiği yetişkin kadın ve erkek figürlerinin olası meslekleri, toplumsal cinsiyet rolleri açısından duyarlılıkla mı sunulmuştur?

Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet kavramları, birbirlerinden farklı terimleri ifade etmektedir. Bu kavramları birbirinden ayırt eden ilk toplum bilim insanı Ann Oakley’dir. Oakley, biyolojik cinsiyeti (sex) “doğal ve doğuştan kadın veya erkek olmak”, toplumsal cinsiyeti (gender) ise “toplumsallaşma sonucu ortaya çıkan kadınlık veya erkeklik durumu” olarak ifade etmiştir (Blackstone, 2003). Cinsiyet kavramı “bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiye ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik” olarak ifade edilmekte ve temele biyolojik farklılıkları almaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK],

2020). Dökmen'e (2009) göre cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine bağlı olarak biçimlenen demografik bir kategoridir.

Toplumsal cinsiyet ise biyolojik cinsiyetten farklıdır ve toplumsal ve kültürel olarak belirlenmektedir (Berktaş, 2011). Bu noktada, cinsiyet kavramı toplumsal bir boyut kazanmakta ve içerisinde yaşanan topluma göre şekillenmektedir. Bu sebeple, biyolojik cinsiyet, kaynağını doğadan alırken; toplumsal cinsiyet, bir toplumsal inşadır ve kaynağını toplumdan almaktadır (Erol, 2008). Kız çocuğa pembe renkte kıyafetler giydirilmesi; erkek çocuğa ise mavi renk kıyafetlerin giydirilmesi, kız çocuklarına oyuncak olarak bebek, mutfak eşyaları alınması, erkek çocuklarına oyuncak araba, silah vb. oyuncakların alınması onları toplumsal bir çerçeveye oturtmaya başlanıldığının göstergesidir (Güder, 2014; Vatandaş, 2007).

Toplumsal Cinsiyet Roller:

Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen birey, aynı zamanda toplumsal bir varlıktır ve içinde yaşadığı toplumun da belirli özelliklerini taşıması ve gerekliliklerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bu noktada, kadına ve erkeğe birbirinden farklı görev ve sorumluluk yükleyen toplum, içindeki bireylerin de kendi norm ve değerlerine dikkat etmelerini istemiş ve kişilerden cinsiyetlerine bağlı olarak farklı beklentileri gerçekleştirmelerini istemiştir (Ecevit, 2003; Özpınar, 2015). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet rolleri kavramı ortaya çıkmıştır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, "toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir" (Dökmen, 2009, s. 29). Örneğin, annelik, babalık, öğretmenlik, askerlik, doktorluk vb. kavramlar toplumsal cinsiyet rolleri olarak ifade edilebilmektedir. Aslında toplum, kadınlar ve erkekler için bir senaryo yazmış, kadına ve erkeğe farklı roller vermiş ve kadından ve erkekten bu senaryoya bağlı kalarak rollerini oynamaları gerektiğini ifade etmiştir (Dökmen, 2009).

Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde, kadının içinde bulunduğu toplum tarafından kendisine tayin ettiği dişil özelliklerin; erkeğin de eril özelliklerin gereklerini yerine getirmesi beklenmektedir. Kadından yani dişil olandan besleyici, özgeci, şefkatli, bağımlı, her zaman destekleyici, duygusal, sanatsal ve edebi olması beklenirken erkekten, eril olandan iktidar, güç göstermesi, egemenlik kurması, bağımsız, ben-merkezci, bireyci, rekabetçi, mücadeleci ve pragmatik olması beklenmektedir (Savran ve Demiryontan, 2016'dan aktaran Akbulut-Uzun, 2020, s. 15).

Toplumsal Cinsiyet Roller, Okullar ve Ders Kitapları:

Toplumsal cinsiyet rollerine dair tutum ve düşüncelerin oluşması çocuğun erken yaşında etkileşimde olduğu ailesi ile başlamaktadır (Teliousi vd., 2020). Toplumsal cinsiyet rollerini öğrenme süreci, bireyin sosyal çevresinden, televizyonlarda yer alan dizilerden, programlardan, reklamlardan

vb. gazetelerden, dergilerden, atasözlerinden, çocukların öykülerinden, masallarından ve ders kitaplarından etkilenmektedir (Alpan-Özdemir, 2018). Bu bağlamda, bir kimlik oluşturma sürecinde olan bireyin, toplumsal cinsiyet rollerini öğrenme süreci okula gitmesiyle, akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşime girmesiyle de değişmektedir. Birey, okullarda toplumsal cinsiyete dair öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve kullanılan ders materyallerinden birçok fikir edinmektedir (Teliousi vd., 2020). Bu durumda, daha küçük bir çevreden daha büyük bir çevreye geçen birey, kendi kimliğini de oluşturma sürecindeyken topluma da uyum sağlamak durumunda kaldığı için toplumsallaşma sürecini okullar eşliğinde gerçekleştirmeye devam etmektedir (Kırbaşoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011).

Okullarda bir öğretim materyali olarak kullanılan ders kitabı, “belirli bir dersin öğretiminde kullanılan ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik yazılan ve içeriği eğitim programına uygun olan incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel bir kaynaktır” (Uşun, 2006, s. 97). Belirli bir dersin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının, örtük programda kadın ve erkek figürlerini çeşitli resimler ve metinler yoluyla temsil etmesi, bir kimlik ve dünyaya dair genel bir bakış açısı oluşturma sürecinde olan ergen öğrencilere toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik fikirler sunmaktadır (Bilgin, 2013). Bu sebeple, “Çocukların okula ilk adım attıklarında karşılaştıkları eğitim materyallerinden biri olan ders kitaplarının içeriği büyük önem taşımaktadır. Devletin denetiminden geçip çocuklara ulaşan bu materyallerin cinsiyet rolleri açısından incelenmesi çok önemlidir” (Gümüšoğlu, 2008, s. 41).

Bu bağlamda, bireylere farklı kültürleri tanıma fırsatı veren İngilizce ders kitapları da Millî Eğitim Bakanlığının ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının onayı ve izni ile hazırlanmakta ve okutulmak üzere okullara gönderimi yapılmaktadır. Aynı zamanda bireyin toplumsallaşmasında büyük bir etkisi olan okullar ve ders kitapları sayesinde toplumsal cinsiyet rolleri ile tanışan bireye kitapta bu rollere yönelik eşitlikçi bir tutum yansıtılması yine toplumun geleceği için büyük bir önem arz etmektedir.

İngilizce Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Yürütülen Çalışmalar

Toplumsal cinsiyet konusu, kadın ve erkeğin ve buna bağlı olarak da tüm toplumların her zaman gündeminde olmuş ve güncelliğini hala korumaktadır. Bu bağlamda, bu konuda birçok araştırma yürütülmüş ve bu konu her açıdan irdelenmeye çalışılmıştır (Bilgin, 2013; Demir ve Yavuz, 2017; Mardani, Samieenejad, Khajavi ve Mardani, 2012; Teliousi vd., 2020; Söğüt, 2018). Bu çalışmaların bir kolu da ders kitaplarına kadar uzanmış ve ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rolleri birçok araştırmacı tarafından araştırma konusu olmuştur.

Çubukçu ve Sivaslıgil 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 6. sınıflara ait olan “Quick Step” adlı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtımı yapılan kitabı cinsiyet kavramı açısından incelemiş ve

İngilizce ders kitabında ilgili görsel ve yazılı metinlerin geleneksel anlamda belirgin bir cinsiyetçi ideoloji (cinsiyet ayrımcılığı) içermediği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Bilgin (2013) devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan İngilizce ders kitaplarındaki cinsiyet temsillerini araştırmıştır. Çalışmanın bulguları, bu ders kitaplarında kadın ile erkek temsilleri arasında bir dengenin bulunduğunu, ancak sınıf seviyeleri değiştikçe farklılıkların da ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu çalışmalarla aynı doğrultuda olacak şekilde Demir ve Yavuz (2017) İngilizce dili öğretiminde lise kademesinde kullanılan “Yes You Can” adlı kitabın tüm serilerini cinsiyet temsilleri açısından incelemiş ve kitaplarda genel olarak cinsiyet eşitsizliği belirtilerinin olmadığını ve bu kitaplarda kadın ve erkek figürlerinin adil bir şekilde temsil edildiğini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, kitaplarda yer alan kadın ve erkek figürleri arasında bir dengenin söz konusu olduğunu belirten ve bu figürlerin adil bir şekilde temsil edildiğini gösteren çalışmaların yanı sıra bu konuda farklı bulgulara ulaşmış olan araştırmalar da mevcuttur. Söğüt (2018) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtımı yapılan ve lise 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda ders materyali olarak kullanılan “Yes You Can” adlı kitabı kadına ve erkeğe atfedilen meslek ve sınıflara odaklanarak toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, kadınların daha çok iç mekânda ve geleneksel olan (öğretmen, hemşire, dansçı, garson, temizlikçi, halı dokumacı vb.) mesleklerle gösterilirken, erkeklerin çoğunlukla dış mekânda olan ve daha prestijli işlerle (araştırmacı, iş adamı, profesör, mimar, yönetici, müdür, dağcı ya da fotoğrafçı) verildiğini gözlemlemiştir. Aynı zamanda kadınlarla erkeklere yakıştırılan sıfatlar açısından değerlendirildiğinde, kadınların daha çok olumsuz anlam içeren sıfatlarla betimlendiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre kadınlar, daha çok sosyal olmayan, yalnız, endişeli, savunmacı, kıskanç, saygısız; erkekler ise daha çok olumlu anlam çağrıştıran sadık, efsanevi, zeki, iyi organize olan, saygılı, başarılı, sosyal ve ünlü gibi sıfatlarla betimlenmiştir.

Yukarıda bahsi geçen araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Mardani vd. (2012) İran’daki ortaokullarda okutulan İngilizce ders kitaplarını toplumsal cinsiyet yansımaları açısından incelemişlerdir ve kullanılan kitaplarda cinsiyet eşitsizliğine yol açan etkenlerin yer aldığı sonucuna varmışlardır. Araştırma bulguları, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarında erkekleri temsil eden resimlerin çoğunlukta olduğunu, erkeklerin kadınlarla karşılaştırıldığında daha aktif bir şekilde betimlendiği, erkeklerle ilişkilendirilen meslek sayısının daha fazla olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde bu kitaplarda kadınlar, öğretmen, sürücü, doktor gibi mesleklerle sınırlandırılırken, erkekler asker, çiftçi meslekleri ile de betimlenmektedir. Aynı zamanda Teliousi vd. (2020) Yunan ilkokullarında İngilizce ders materyali olarak kullanılan kitapları toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, en çok 5 ve 6. sınıflarda kullanılan kitaplarda toplumsal cinsiyete dair kalıp yargılara rastlanıldığını belirtmiştir. Erkekler ile ilişkilendirilen meslekler kadınlarla

ilişkilendirilen mesleklerden sayıca daha üstün çıkmış ve güç gerektiren, yönetici, zihinle ilgili olan meslekler erkekler için, eğitim, bakım, çocuk bakımı, sanatla uğraşma gibi meslekler kadınlarla özdeşleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı olan belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının onayı ile dağıtımı yapılan ve lise kademelerinde kullanılan 10 adet İngilizce ders kitabı incelenmiştir. Bu teknikte, İngilizce ders kitaplarında yer alan görseller içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimler alanında da uygun bir şekilde kullanılan sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkân veren bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada kullanılan materyal ise ders kitaplarında yer alan görsellerdir. Görseller, detaylı bir şekilde içerik analizi çözümlenmesine tabi tutulmuş ve her bir görsel önceden alanyazın ile belirlenmiş kategoriler altında incelenmiştir.

Örneklem:

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında lise kademelerinde okutulmak üzere MEB tarafından dağıtımı yapılan ve ortaöğretim 9, 10 ve 11 ve 12. sınıflarda kullanılan İngilizce ders kitapları, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada sadece ortaöğretimde kullanılan İngilizce kitaplarına yer verilmesinin sebebi, araştırmayı sınırlamaktır. Aynı zamanda araştırmacıların birinin ortaöğretim kademesinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyor olması sebebiyle ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi uygun görülmüştür. Bu çalışma için belirlenen kitaplar şu şekildedir:

- 9. Sınıf Teenwise Ders Kitabı (MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 24.06.2019 gün ve 15 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 9. Sınıf Hazırlık Progress Ders Kitabı
- 9. Sınıf Relearn Ders Kitabı (MEB, Talim Terbiye Kurulunun 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 10. Sınıf Count Me In Ders Kitabı (MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 03.10.2019 gün ve 18952916 sayılı kanunu ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)

- İngilizce 10. Sınıf Ders Kitabı (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 10. Sınıf Hazırlık Progress Ders Kitabı
- 11. Sınıf Silver Lining Ders Kitabı (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.)
- 11. Sınıf Sunshine English Ders Kitabı (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.07.2018 tarihli ve 99 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilmiştir.)
- 11. Sınıf Hazırlık Progress Ders Kitabı
- 12. Sınıf Count Me In Ders Kitabı

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ders kitaplarındaki görsellerin incelenmesi üzere Esen-Severge'nin (1998) ve Özdemir ve Balcı-Karaboğa'nın (2019) ders kitaplarına yönelik düzenlemiş olduğu kategoriler, kendilerinden izin alınarak kullanılmıştır. Esen-Severge (1998), resimleri içerik analizine tabi tutarken çocuk ve yetişkin figürlerini ayrı ayrı olacak şekilde figürlerin birlikte resmedildiği kişiler, çocuk ve yetişkinlerin içinde buldukları eylemler, içerisinde buldukları mekânlar ve gösterildikleri nesnelere olarak kategorize etmiştir. Ancak Özdemir ve Balcı-Karaboğa (2019), çalışmalarında bu kategorilere çağın getirdiği şartlara göre yenilerini (çocuk ve yetişkin figürlerinin gösterildikleri kişilerin cinsiyetleri ve yetişkinlerin olası meslekleri) eklemiştir. Esen-Severge (1998) ve Özdemir ve Balcı-Karaboğa (2019) tarafından geliştirilmiş olan kategoriler, alanyazında birçok araştırmada faydalanılmıştır. Tablo 1'de Esen-Severge'nin (1998) kategorileri ile Özdemir ve Balcı-Karaboğa'nın (2019) kategorilerinin karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 1. Esen-Severge'nin Kategorileri ile Özdemir ve Balcı-Karaboğa'nın Kategorilerinin Karşılaştırılması

<i>Esen-Severge'nin Kategorileri (1998)</i>	<i>Özdemir ve Balcı-Karaboğa'nın Kategorileri (2019)</i>
<i>Çocuk ve Yetişkin Figürlerinin;</i>	<i>Çocuk ve Yetişkin Figürlerinin;</i>
- Birlikte gösterildiği kişiler	- Birlikte gösterildiği kişiler
- Figürlerin gösterildiği eylemler	- Figürlerin birlikte gösterildiği kişilerin cinsiyetleri
- Figürlerin gösterildiği mekânlar	- Figürlerin gösterildiği eylemler
- Figürlerin gösterildiği nesnelere	- Figürlerin gösterildiği mekânlar
	- Figürlerin gösterildiği yetişkin kadın ve erkek figürlerinin olası meslekleri

Özdemir, E. & Balcı-Karaboğa, A. (2019). Ortaokul Matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında, İngilizce dersine ait öğrenci kitapları ile çalışma kitapları derlenmiş, kitaplarda bulunan görseller kategori oluşturabilmek için genel anlamda incelemeye tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuş, kitapların görsellerinden elde edilen veriler

kodlanmış, bu kodlara göre temalar bulunmuş ve düzenlenmiştir. Veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ortaya çıkan temalar tanımlanmış, tablo haline getirilmiş ve bulgular halinde yorumlanarak sunulmuştur. Çalışmada 925 adet görsel incelenmiştir.

Bulguların yorumlanması kısmında ise alt kategoriler, cinsiyetlere göre frekanslarda farklılık göstermesine rağmen bu frekanslar aynı alt kategorilerde çoğunlukta olduğu için toplumsal cinsiyet eşitliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ancak bu farklılıkların var olduğundan da bahsedilmiştir. Çalışmada her iki cinsiyet için çoğunlukta olan frekansların farklı alt kategorilere ait olması ise eşitsizliğin belirtisi olarak ifade edilmiştir.

Esen-Severge (1998), Atatürk'e ait olan resimleri ve görsellerdeki temaları güncel olmaması sebebiyle çalışmasına dâhil etmemiştir. Aynı şekilde bu araştırmada da, Atatürk'e ait olan görseller ve portreler veri analizine dâhil edilmemiştir. Ayrıca bu çalışmada, Özdemir ve Balcı-Karaboğa'nın çalışmalarında bulunan kategorilerden ikincisine (çocuk ve yetişkin figürlerin birlikte gösterildiği kişilerin cinsiyetleri) yer verilmemiştir. Bunun sebebi ise figürlerin birlikte gösterildiği kişiler kategorisi, aynı zamanda figürlerin birlikte resmedildiği cinsiyetlere dair veri sunmaktadır. Bu sebeple, bu araştırmada figürlerin birlikte gösterildiği kişilerin cinsiyetleri kategorisine ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde kullanılan ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde kitaplardaki görsellerde bulunan kız ve erkek çocukların en çok çocuk ve çocuklarla gösterildiği belirlenmiştir. Ancak bu noktada, çocuk ve çocuklarla resmedilen kız ve erkek öğrenci sayılarında, erkeklerin lehine bir durum olduğu da tespit edilmiştir. 9. sınıflara ait olan Teenwise ve Relearn ders kitaplarında kız ve erkek çocuklar en çok çocuk-çocuklarla gösterilmektedir. Progress ders kitabında ise kız çocuklar, en çok tek başlarına, çocuk-çocuklarla ve çocuklarla-yetişkinlerle; erkek çocuklar ise çocuk ve çocuklarla, tek başlarına ve çocuklarla-yetişkinlerle birlikte gösterilmektedir. 10, 11 ve 12. sınıfların ders kitaplarında kız ve erkek çocuklar, en çok çocuk-çocuklar ile birlikte gösterilmektedir. Bu kısımda ele alınan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Kız ve Erkek Çocuk Figürlerin Birlikte Gösterildikleri Kişilere Göre Frekans Dağılımı

	Kız Çocuk						Erkek Çocuk					
	Tek Başına	Çocuk-Çocuklarla	Yetişkin-Yetişkinlerle	Çocuklarla-Yetişkinlerle	Aile	Kalabalık	Tek Başına	Çocuk-Çocuklarla	Yetişkin-Yetişkinlerle	Çocuklarla-Yetişkinlerle	Aile	Kalabalık
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Teenwise 9	4	5	4	1	0	1	2	9	4	1	0	1
Progress 9	12	10	4	9	0	0	8	12	3	8	0	1
Relearn 9	3	5	2	2	1	3	4	6	3	3	1	3
Count Me In 10	3	7	0	0	1	0	2	7	1	1	0	0
Ders Kitabı 10	1	9	0	3	0	1	2	11	2	4	0	1
Progress 10	4	6	4	2	2	1	3	7	5	4	2	1
Silverlining 11	4	18	2	2	0	1	7	19	2	2	1	1
Sunshine 11	4	11	1	1	0	0	4	7	5	2	0	0
Progress 11	4	8	2	7	0	1	7	11	0	5	0	1
Count Me In 12	0	5	0	6	2	2	3	4	1	5	1	0
Toplam	39	84	19	33	6	10	42	93	26	35	5	9

Kadınların ve erkeklerin kimlerle resmedildikleri incelendiğinde (Tablo 3) her iki cinsiyetin de genel olarak yetişkin-yetişkinlerle, sonrasında tek başlarına gösterildikleri bulunmuştur. Aynı zamanda tek başlarına resmedilme oranları incelendiğinde erkeklerin lehine bir farklılık olduğu da göze çarpmaktadır. 9. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan yetişkin kadın figürlerinin çoğunlukla yetişkin-yetişkinlerle ve tek başlarına gösterildikleri belirlenmiştir. Yetişkin erkek figürlerinin ise Teenwise kitabında en çok tek başlarına ve yetişkin-yetişkinlerle, Progress ve Relearn kitaplarında ise yetişkin-yetişkinlerle ve tek başlarına gösterildikleri bulunmuştur. 10. sınıflara ait olan Count Me In ve Progress ders kitaplarında kadınlar ve erkekler tek başlarına, İngilizce Ders Kitabı'nda ise yetişkin-yetişkinlerle gösterilmektedir. Silver Lining ders kitabında kadınlar ve erkekler tek başlarına, Sunshine English kitabında kadınlar en çok tek başlarına ve yetişkinlerle; erkekler ise tek başlarına gösterilmektedir. 11. sınıf Progress ve 12. sınıf Count Me In ders kitaplarında ise kadın ve erkek figürler, çoğunlukla yetişkin ve yetişkinlerle gösterilmektedir.

Tablo 3. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerinin Birlikte Gösterildiği Kişilere Göre Frekans Dağılımı

	Kadın						Erkek					
	Tek Başına	Çocuk-Çocuklarla	Yetişkin-Yetişkinlerle	Çocuklarla-Yetişkinlerle	Aile	Kalabalık	Tek Başına	Çocuk-Çocuklarla	Yetişkin-Yetişkinlerle	Çocuklarla-Yetişkinlerle	Aile	Kalabalık
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Teenwise 9	29	6	37	0	1	7	35	4	29	2	1	6
Progress 9	17	6	20	7	0	6	19	3	21	9	0	7
Relearn 9	11	5	26	5	1	9	10	2	31	4	1	10
Count Me In 10	25	1	16	0	3	2	25	1	16	0	4	6
Ders Kitabı 10	9	1	13	4	0	2	6	1	15	4	0	2
Progress 10	15	7	8	2	0	3	20	6	12	2	0	3
Silverlining 11	23	4	16	3	0	3	35	2	21	4	0	2
Sunshine 11	15	5	15	2	0	1	29	3	14	1	0	6
Progress 11	15	1	19	4	0	2	14	2	23	3	0	4
Count Me In 12	2	1	17	2	0	2	3	5	22	1	1	1
Toplam	161	37	187	29	5	37	196	29	204	30	7	47

Tablo 4'e göre, genel anlamda İngilizce ders kitaplarında yer alan kız ve erkek çocuk figürleri benzer oranlarla en çok okula-öğrenmeye yönelik eylemler içinde gösterilmektedir. Aynı zamanda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha yüksek oranla oyuna-eğlenceye yönelik eylemler içinde gösterildikleri de tespit edilmiştir.

Teenwise kitabında kız ve erkek çocuk figürleri en çok okula-öğrenmeye yönelik eylemlerle, Progress kitabında kız çocuklar alışveriş yapma, telefonla konuşma gibi sosyal eylemlerle, erkek çocuklar ise okula-öğrenmeye yönelik eylemlerle gösterilmektedir. Relearn kitabında ise kız çocuk figürleri okula-öğrenmeye ve oyun-eğlenceye yönelik eylemlerle resmedilirken; erkek çocuk figürleri en çok okula-öğrenmeye yönelik eylemlerle resmedilmektedir. 10. sınıf ders kitaplarında kız çocuklar en çok okula-öğrenmeye yönelik eylemler içinde resmedilirken; Count Me In ve İngilizce Ders Kitabı'nda erkek çocuklar çoğunlukla okula-öğrenmeye yönelik, Progress ders kitabında ise okula-öğrenmeye yönelik ve sosyal eylemlerle resmedilmektedir. 11. sınıf Silver Lining ve Progress ders kitaplarında kız ve erkek çocuk figürleri en çok sosyal eylemlerle; Sunshine English kitabında ise okula-öğrenmeye yönelik eylemlerle gösterilmektedir. 12. sınıf kitabında ise kız ve erkek çocuk figürleri okula-öğrenmeye yönelik eylemler içerisinde gösterilmektedir.

Tablo 4. Kız ve Erkek Çocuk Figürlerinin Eylemlerine Yönelik Frekans Dağılımı

	<i>Okula ve Öğrenmeye</i>								<i>Okula ve Öğrenmeye</i>							
	<i>Oyun ve Eğlenceye</i>	<i>Kültürel-Sanatsal</i>	<i>Spor</i>	<i>Sosyal</i>	<i>Edebi Eylemler</i>	<i>Kişisel Eylemler</i>	<i>Eylemsiz</i>	<i>Oyun ve Eğlenceye</i>	<i>Kültürel-Sanatsal</i>	<i>Spor</i>	<i>Sosyal</i>	<i>Edebi Eylemler</i>	<i>Kişisel Eylemler</i>	<i>Eylemsiz</i>		
	<i>Kız Çocuk</i>								<i>Erkek Çocuk</i>							
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Teenwise 9	5	4	2	0	2	0	0	2	6	4	2	0	3	0	0	2
Progress 9	9	5	3	3	11	2	1	1	9	7	3	2	6	1	1	3
Relearn 9	5	5	2	1	3	1	0	0	6	5	1	0	5	2	0	0
Count Me In 10	4	0	3	0	2	0	0	2	5	0	2	1	1	1	1	0
Ders Kitabı 10	7	2	2	0	3	0	0	0	9	6	2	1	1	0	1	0
Progress 10	10	1	2	0	5	0	0	1	8	3	2	1	8	0	0	1
Silverlining 11	5	4	3	0	10	4	0	1	5	6	4	0	8	4	4	1
Sunshine 11	7	1	1	2	6	0	0	0	8	3	1	1	5	0	0	0
Progress 11	3	2	1	0	13	2	1	0	3	5	2	0	7	2	0	5
Count Me In 12	9	2	0	0	3	0	0	1	8	2	0	0	2	0	1	1
Toplam	64	26	19	6	58	9	2	8	67	41	19	6	46	10	8	13

Tablo 5'e göre İngilizce ders kitaplarında yetişkin kadın ve erkek figürlerinin en çok işe yönelik eylemler içinde gösterildiği tespit edilmiştir. Ancak erkeklerde bu oran daha yüksektir. Aynı zamanda kadınların eve yönelik eylemlerle resmedilme oranı erkeklerin iki katı kadardır. Kadınların sosyal eylemler içerisinde verilmesinin erkeklere göre daha fazla olduğu da bulunmuştur.

Kadın yetişkin figürleri 9. sınıfların ders kitaplarında en çok sosyal ve işe yönelik eylemlerle gösterilirken; yetişkin erkek figürleri Teenwise ve Relearn kitaplarında çoğunlukla sırasıyla işe yönelik

ve sosyal, Progress ders kitabında ise sosyal ve işe yönelik eylemlerle gösterilmektedir. Kadın figürler, Count Me In ders kitabında çoğunlukla işe ve eve yönelik eylemler içinde; erkek figürler en çok işe yönelik eylemler içinde resmedilmektedir. Ders Kitabı'nda kadın ve erkek figürler çoğunlukla boş zamana yönelik ve sosyal eylemlerle gösterilmektedir. 10. sınıf Progress ders kitabında ise kadın ve erkek figürler, en çok işe yönelik eylemlerle beraber gösterilmektedir. Silver Lining ders kitabında kadın figürler en çok sosyal ve işe yönelik eylemler içinde resmedilirken; erkek figürler işe yönelik ve sosyal eylemlerle gösterilmektedir. Sunshine English ve Progress ders kitaplarında kadın ve erkek figürler, çoğunlukla işe yönelik eylemlerle gösterilmektedir. 12. sınıf ders kitabında ise kadın figürler sosyal eylemlerle, erkek figürler işe yönelik eylemlerle gösterilmektedir.

Tablo 5. Kadın ve Erkek Yetişkin Figürlerinin Eylemlerine Yönelik Frekans Dağılımı

	Çocuğa Yönelik	Boş Zamana Yönelik	Kültürel – Sanatsal	Eve Yönelik	İşe Yönelik	Sosyal Eylemler	Eylemsiz	Çocuğa Yönelik	Boş Zamana Yönelik	Kültürel – Sanatsal	Eve Yönelik	İşe Yönelik	Sosyal Eylemler	Eylemsiz
	Kadın							Erkek						
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Teenwise 9	6	14	1	4	22	29	4	5	13	2	1	27	21	8
Progress 9	7	9	2	3	12	16	7	7	10	2	2	16	18	4
Relearn 9	7	7	1	2	19	19	1	6	7	1	1	23	19	2
Count Me In 10	4	9	0	10	11	8	5	5	9	0	7	19	5	8
Ders Kitabı 10	2	10	0	2	5	9	1	2	9	0	1	5	9	2
Progress 10	5	4	1	2	11	5	7	3	6	0	0	15	6	12
Silverlining 11	5	6	0	3	14	17	4	2	11	0	1	26	15	8
Sunshine 11	5	6	0	2	22	1	2	1	12	0	0	28	5	7
Progress 11	3	8	1	2	11	11	5	3	8	0	0	19	11	5
Count Me In 12	3	0	0	2	8	10	1	3	2	0	2	14	9	3
Toplam	47	73	6	32	135	125	37	37	87	5	15	192	118	59

Tablo 6'ya göre kitaplarda kız ve erkek çocuklar genel olarak sırasıyla dış mekânda, okul-okul çevresinde ve ev çevresinde resmedilmektedir. Ancak detaylı incelendiğinde aralarında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır.

9. sınıf ders kitaplarında kız ve erkek çocuk figürleri çoğunlukla dış mekân ve sosyal hayatta ilişkilendirilen yerlerde gösterilmekte iken; Teenwise kitabında erkekler, en çok okul-okul çevresinde de gösterilmektedir. 10. sınıf kitaplarında kız ve erkek çocuk figürlerinin çoğunlukla okul-okul çevresinde resmedildiği bulunmuştur. Silver Lining ders kitabında kız ve erkek çocuk figürleri en çok dış mekânda, Sunshine English kitabında okul-okul çevresinde, Progress kitabında kız çocuk figürleri ev-ev çevresinde, erkek çocuk figürleri ise dış mekânda gösterilmektedir. 12. sınıf kitabında ise çocuk figürleri en çok okul-okul çevresinde gösterilmektedir.

Tablo 6. Kız ve Erkek Çocuk Figürlerinin Buldukları Mekâna Yönelik Frekans Dağılımı

	<i>Ev ve Ev Çevresi</i>	<i>Okul ve Okul Çevresi</i>	<i>Dış Mekân-Sosyal Hayat</i>	<i>Kurum ve Kuruluş</i>	<i>İş Ortamı</i>	<i>Belirsiz</i>	<i>Ev ve Ev Çevresi</i>	<i>Okul ve Okul Çevresi</i>	<i>Dış Mekân-Sosyal Hayat</i>	<i>Kurum ve Kuruluş</i>	<i>İş Ortamı</i>	<i>Belirsiz</i>
	<i>Kız Çocuk</i>						<i>Erkek Çocuk</i>					
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Teenwise 9	3	3	5	2	0	2	4	5	5	1	0	2
Progress 9	9	8	13	1	0	4	5	7	14	1	0	5
Relearn 9	4	5	8	0	0	0	5	6	8	1	0	0
Count Me In 10	0	6	3	0	0	2	2	5	4	0	0	0
Ders Kitabı 10	2	7	5	0	0	0	3	9	7	0	0	1
Progress 10	4	8	2	0	0	5	3	10	4	1	0	4
Silverlining 11	8	4	12	1	0	2	10	4	12	2	0	4
Sunshine 11	2	7	6	0	0	2	2	8	5	0	0	3
Progress 11	10	1	8	1	0	2	7	3	13	0	0	1
Count Me In 12	1	11	3	0	0	0	1	9	4	0	0	0
Toplam	43	60	65	5	0	19	42	66	76	6	0	20

Tablo 7'ye göre, yetişkin kadın ve erkek figürleri çoğunlukla dış mekânda ve sosyal hayatta gösterilmektedir. Sonrasında ise en çok iş ortamında gösterilmekte ancak aralarında yine erkeklerin lehine farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 7. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerinin Buldukları Mekâna Yönelik Frekans Dağılımı

	<i>Ev ve Ev Çevresi</i>	<i>Okul ve Okul Çevresi</i>	<i>Dış Mekân-Sosyal Hayat</i>	<i>Kurum ve Kuruluş</i>	<i>İş Ortamı</i>	<i>Belirsiz</i>	<i>Ev ve Ev Çevresi</i>	<i>Okul ve Okul Çevresi</i>	<i>Dış Mekân-Sosyal Hayat</i>	<i>Kurum ve Kuruluş</i>	<i>İş Ortamı</i>	<i>Belirsiz</i>
	<i>Kadın</i>						<i>Erkek</i>					
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Teenwise 9	12	0	35	2	24	7	12	0	31	0	27	7
Progress 9	8	0	30	2	12	4	9	0	28	1	16	5
Relearn 9	9	0	25	2	19	1	6	0	24	3	23	2
Count Me In 10	15	0	15	0	10	7	12	0	16	0	15	10
Ders Kitabı 10	7	0	15	0	5	2	7	0	14	0	5	2
Progress 10	7	0	9	0	11	8	5	0	9	1	15	13
Silverlining 11	11	0	15	1	14	8	5	0	23	2	24	9
Sunshine 11	6	0	10	0	21	1	4	0	20	0	26	3
Progress 11	11	0	13	0	11	6	10	0	13	0	18	5
Count Me In 12	4	0	10	1	7	2	3	0	13	2	13	2
Toplam	90	0	177	8	134	46	73	0	191	9	182	58

9. sınıf ders kitaplarında yetişkin kadın ve erkek figürleri, çoğunlukla dış mekân ve sosyal hayatla ilgili yerlerde gösterilmektedir. Kadın figürler, 10. sınıf Count Me In kitabında en çok dış mekânda ve ev-ev çevresinde, erkek figürler en çok dış mekân ve iş ortamında gösterilmektedir. Ders Kitabı'nda kadın ve erkek figürlerin en çok dış mekânda resmedildiği belirlenmiştir. 10. sınıf Progress kitabında ise kadın ve erkeklerin çoğunlukla iş ortamında gösterildiği bulunmuştur. 11. sınıf Silver Lining ve Progress kitaplarında kadın figürlerin en çok dış mekânda, erkek figürlerin ise iş ortamında gösterildiği sonucuna varılmıştır. Sunshine English kitabında ise kadınlar ve erkeklerin en çok iş

ortamında resmedildiği sonucu elde edilmiştir. 12. sınıf Count Me In kitabında kadınlar ve erkeklerin çoğunlukla dış mekân ve iş ortamında resmedildiği bulunmuştur.

Tablo 8'e göre, 9. sınıf Teenwise kitabında kadınların ve erkeklerin en çok profesyonel ve yardımcı profesyonel meslek grupları ile ilişkilendirildikleri bulunmuştur. Progress kitabında kadınlar en çok profesyonel meslek grupları ile resmedilirken; erkekler yardımcı profesyonel meslek grupları ile resmedilmektedir. Relearn kitabında kadınlar, çoğunlukla profesyonel ve yardımcı profesyonel meslek grupları ile resmedilirken; erkekler yardımcı profesyonel ve profesyonel meslek grupları ile resmedilmektedir. 10. sınıf Count Me In ders kitabında kadınlar, en çok profesyonel meslek grupları ile gösterilirken; erkekler çoğunlukla yardımcı profesyonel meslek grupları ile gösterilmektedir. Ders Kitabı'nda kadın ve erkek figürler en çok profesyonel meslek grupları ile gösterilmektedir. Progress kitabında kadın ve erkek figürler, çoğunlukla profesyonel ve yardımcı profesyonel meslek grupları ile gösterilmektedir. Silver Lining ders kitabında kadın ve erkek figürler, en çok profesyonel meslek grupları ile resmedilmekte iken; Sunshine English kitabında profesyonel ve yardımcı profesyonel meslek grupları ile gösterilmektedir. Progress kitabında ise kadın ve erkek figürler, çoğunlukla yardımcı profesyonel ve profesyonel meslek grupları ile gösterilmektedir. 12. sınıf kitabında ise figürler en çok profesyonel meslek grupları ile gösterilmektedir.

Tablo 8. Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerin Olası Mesleklerine Yönelik Frekans Dağılımı

	<i>Kadın</i>							<i>Erkek</i>						
	<i>Profesyonel Meslekler</i>	<i>Teknisyenler-Teknikerler</i>	<i>Yardımcı Profesyonel</i>	<i>Sanatkarlar</i>	<i>Tesis-Makine Operatörleri</i>	<i>Nitelik Gerektirmeyen</i>	<i>Hizmet ve Satış Elemanı</i>	<i>Profesyonel Meslekler</i>	<i>Teknisyenler-Teknikerler</i>	<i>Yardımcı Profesyonel</i>	<i>Sanatkarlar</i>	<i>Tesis-Makine Operatörleri</i>	<i>Nitelik Gerektirmeyen</i>	<i>Hizmet ve Satış Elemanı</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Teenwise 9	11	1	8	0	0	5	3	11	2	9	0	0	7	2
Progress 9	5	1	3	0	0	0	1	3	1	6	0	0	1	2
Relearn 9	5	1	5	0	0	2	4	5	2	9	0	0	4	3
Count Me In 10	7	0	1	0	0	0	3	4	0	7	0	0	3	3
Ders Kitabı 10	3	0	0	0	0	1	1	3	0	2	0	0	0	1
Progress 10	3	0	3	0	0	1	0	2	0	3	0	0	2	4
Silverlining 11	7	0	2	2	0	1	2	12	1	7	0	0	0	1
Sunshine 11	8	0	8	0	0	1	3	10	0	9	0	0	2	2
Progress 11	3	0	5	0	0	1	0	4	0	13	0	0	1	0
Count Me In 12	2	0	1	0	0	1	1	8	0	1	0	0	1	2
Toplam	54	3	36	2	0	13	18	62	6	66	0	0	21	20

Tartışma

Bu araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İngilizce derslerinde kullanılan ders kitapları toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmiştir. Bahsi geçen ders kitaplarında yer alan görseller, kız-erkek ocuk ve yetişkin kadın-erkek figürlerinin kimlerle gösterildikleri, hangi eylemler içerisinde resmedildikleri, buldukları yerler açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Aynı zamanda yetişkin kadın-erkek figürlerinin olası meslekleri de bu incelemeye dâhil edilmiştir. Araştırmada ortaöğretimde kullanılan toplamda 10 adet İngilizce ders kitabına yer verilmiş ve 925 adet görsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Kız ve erkek ocuk figürlerinin birlikte gösterildikleri kişiler incelendiğinde en çok ocuk-çocuklarla gösterildiği belirlenmiştir. Bu kitaplarda yer alan ocuk figürleri benzer şekilde arkadaş grubu ile resmedilmektedir. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen ders kitaplarında kız ve erkek ocuk figürlerinin birlikte gösterildiği kişilere yönelik toplumsal cinsiyet konusunda herhangi bir ayrıma gidilmediği söylenebilir. Aynı zamanda kız ve erkek çocukların en çok ocuk-çocuklarla gösterilmesinin, zamanlarının çoğunu birlikte geçirmeleri bakımından doğal olduğu da kabul görmektedir (Esen-Severge, 1998; Özdemir ve Balcı-Karaboğa, 2019). Ancak 9. sınıf Progress ders kitabında kız çocuklar en çok tek başlarına (f: 12); erkek çocuklar ise ocuk-çocuklarla (f: 12) gösterilmektedir. Aralarında çok büyük bir fark olmamasına rağmen Progress ders kitabındaki bu durum, bu kitapta biraz da olsa toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyen öğelere yer verildiğini gösterebilir. Bu kitapta kız çocuklarının en çok tek başlarına resmedilmesi erkek çocukların ise genellikle bir grup içerisinde verilmesi kız çocuklarının sosyal ortamlara girmelerinin sakıncalı olduğuna dair bir gösterge olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda, belirtilen ders kitabında kız ve erkek ocuk figürlerinin adil bir şekilde yansıtılmadığı görülmektedir (Karaboğa, 2020).

Çalışmada, kadınların ve erkeklerin çoğunlukla yetişkin-yetişkinlerle ve sonrasında tek başlarına resmedilmesi toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici nitelikte olması bakımından sevindiricidir. Kitiş-ınar (2013) Türkçe ders kitapları üzerinde yürüttüğu çalışmasında, erkeklerin kadınlara göre daha fazla oranla yetişkinlerle, kadınların da çocuklarla resmedildiği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, araştırmada yer alan kitaplardaki her iki cinsiyetin de yetişkinlerle resmedilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından olumlu gelişmeler yaşandığını göstermektedir denilebilir. Ancak her iki cinsiyet için de resmedilen kişiler bakımından en yüksek frekanslara rastlansa da cinsiyetler arasında farklılıklar olması da dikkate değerdir ve bu durum kadın ve erkeğin toplumdaki rolleri konusunda geleneksel bir anlayış olduğu düşüncesini çağrıştırabilir.

İngilizce ders kitaplarında yer alan kız ve erkek ocuk figürleri genel anlamda okula-öğrenmeye yönelik eylemler içinde resmedilmiştir. Bu durum, kitapların hitap ettiği yaş grubu bakımından çok

doğal bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların benzer oranlara sahip olması bu alt kategoride toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici nitelikte olması ve olumlu tutum geliştirmesi bakımından çok önemlidir. Karaboğa (2020), Sosyal Bilgiler kitapları üzerine yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak her iki cinsiyette de en yüksek oranlara sahip olan eylemler aynı olsa da yine cinsiyetler arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, ders kitapları kız ve erkek çocuk figürlerinin eylemlerini ifade ederken herhangi bir ayrıma gitmemekte ve geleneksel toplumsal cinsiyet anlayışını yansıtmamaktadır (Demir ve Yavuz, 2017). Ancak kız çocuklarının oyuna-eğlenceye yönelik oranlarının erkeklerin yarısı kadar olması ise kız çocuklarının erkekler kadar oyun-eğlence ortamlarında yer almaması gerektiği bakımından geleneksel olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda Progress ders kitabında aralarında çok büyük bir fark olmamasına rağmen kız çocuklarının en çok sosyal eylemler (f: 11) içerisinde, erkek çocukların da okula-öğrenmeye yönelik eylem (f: 9) içinde verilmesi dikkat çekmektedir. Bu noktada Progress ders kitabında erkek çocukların daha çok okulla resmedilmesi de hala kız çocukların okula gönderilmesi konusunda kısıtlamalar olduğu anlamına gelebilir.

Yetişkin kadın ve erkek figürlerinin kitaplarda genel anlamda en çok işe yönelik eylemler içinde verilmesi Karaboğa'nın (2020) çalışma bulguları ile aynı doğrultudadır. Ancak her iki cinsiyette de en yüksek frekans aynı eylemlere yönelik çıkmasına rağmen oranlarda erkeklerin lehine bir farklılık olduğu da göze çarpmaktadır. Bu bağlamda aynı eylem çıkması bakımından ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda olumlu bir tutum yansıttığı ifade edilebilir. Ancak Count Me In ders kitabında kadınlar daha çok işe ve eve yönelik eylemler içinde verilirken; erkekler daha çok işe yönelik eylemler içinde gösterilmektedir. Bu bağlamda, bu kitabın eşitlikçi olmayan tutumu dikkat çekmektedir. 12. sınıf Count Me In ders kitabında kadınların en çok sosyal eylemlerle, erkeklerin işe yönelik eylemlerle verilmesi iş dünyasında en çok erkeklerin temsilini yansıtmaması bakımından bir ayrım olarak ifade edilebilir. Ders kitaplarında yer verilen yetişkin kadın ve erkek figürlerin eylemlerine yönelik adil olmayan yaklaşım bu kitaplarda toplumsal cinsiyet konusunda eşitsizliğe gidildiğini yansıtmaktadır (Kitiş-Çınar, 2013; Mardani vd., 2012).

İngilizce ders kitaplarında kız ve erkek çocuklarının buldukları mekânların benzer şekilde verilmesi (dış mekân, sosyal hayat, okul-okul çevresi) kitaplarda eşitlikçi tutuma yer verildiğinin bir göstergesidir. Ancak 11. sınıf Progress ders kitabında kız çocukların çoğunlukla ev-ev çevresinde, erkek çocukların ise dış mekânda gösterilmesi toplumsal cinsiyet konusunda geleneksel bir anlayışın izlerini yansıtmaktadır (Özdemir ve Balcı-Karaboğa, 2019). Bu bağlamda, Söğüt (2018) araştırmasında kadınların daha çok iç mekânda erkeklerin dış mekânda resmedilmesine dair bulgular elde etmiştir. Bu noktada araştırma bulguları, Söğüt (2018) ve Özdemir ve Balcı-Karaboğa (2019) çalışmaları ile benzer doğrultudadır. Aynı zamanda bu ders kitabında kız çocukların mekân olarak ev ortamlarıyla, erkek

çocukların ise ev dışındaki sosyal mekânlarla bağdaştırılması Türk toplumunda kız çocuklarının çoğunlukla ev ortamları ile ilişkilendirilirken, erkek çocukların ise ev dışı ortamlar ile ilişkilendirilmesine yönelik geleneksel anlayışın devam ettiğini de göstermektedir denilebilir.

İngilizce kitaplarında yetişkin kadın ve erkek figürlerinin çoğunlukla benzer yerlerde (dış mekân-sosyal hayat, iş ortamı) resmedilmesi kitapların eşitlikçi bir tutumla hazırlandığını yansıtmaktadır. Kitaplarda bu şekilde bir eşitliğe gidilmesi bu kitapları kullanan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algılarını olumlu etkileyeceğinden sevindiricidir. Ancak 10. sınıf Count Me In, 11. sınıf Silver Lining ve Progress ders kitaplarında kadınların en çok dış mekânda ve ev-ev çevresinde, erkeklerin ise dış mekân ve iş ortamında verilmesi toplumsal cinsiyet konusunda erkeklerin lehine bir durumun olduğunu göstermektedir. Bu durum genel olarak erkeklerin çalışması gerektiği, kadınların ise evdeki işlerle uğraşıp çocukları ile ilgilenmesi gerektiği görüşünden kaynaklanabilir. Bu bağlamda, araştırma bulguları, alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile aynı doğrultudadır (Özdemir ve Balcı-Karaboğa, 2019; Söğüt, 2018).

Yetişkin kadın ve erkek figürlerinin olası mesleklerinin genellikle tüm kitaplarda benzer şekilde profesyonel ya da yardımcı profesyonel meslek gruplarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Kadınlar ve erkekler yakın oranlarla doktor, öğretmen, mühendis vb. profesyonel mesleklerle gösterilirken aynı zamanda spiker, sporcu gibi yardımcı profesyonel meslek grupları ile de ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, kitaplarda kadına ve erkeğe yakıştırılan meslekler konusunda herhangi bir ayrıma gidilmediği söylenebilir. Araştırma bulguları, kadınların daha çok güç gerektirmeyen öğretmen, bakıcı, hemşire vb. mesleklerle; erkeklerin ise güç gerektiren, yönetici, müdür, doktor vb. gibi prestijli mesleklerle verildiğini gösteren araştırma bulguları ile ters düşmektedir (Mardani vd., 2012; Söğüt, 2018; Telioussi vd., 2020).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu çalışmada incelenen ders kitaplarının çoğunda toplumsal cinsiyet konusunda her ne kadar oran bakımından farklılıklar olsa da aynı sonuçları vermesi bakımından belirgin şekilde herhangi bir ayrıma gidilmediği, kadın ve erkek figürlerin genel olarak adil bir şekilde yansıtıldığı bulunmuştur (Bilgin, 2013; Demir ve Yavuz, 2017; Yılmaz, 2012). Aynı zamanda bazı ders kitaplarında çok yüksek oranla olmasa da özellikle kadın ve erkek figürlerin eylemleri ve buldukları yerler bakımından toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtan öğelere de rastlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan öneriler ise şu şekildedir:

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini çağrıştıran kısımlarda (kız çocukların tek başlarına, erkek çocukların çocuk-çocuklarla gösterilmesi, kız çocuklarının erkekler kadar oyun-eglece ortamlarında resmedilmemesi, kadınların en çok sosyal eylemlerle erkeklerin ise işe yönelik eylemlerle

gösterilmesi vb.) yeniden düzenlemeye gidilmesi için kitapları inceleme bölümünde görevli kişilerin bu konuda farkındalık kazanması sağlanabilir.

Ders kitaplarını kullanan öğretmenlerin de bu konuda bilinçli olabilmesi için toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri hazırlanabilir. Bu konuda farkındalık kazanan öğretmenler de kadın-erkek eşitliğini sağlayıcı yönde dersler işleyeceğinden, uzun vadede toplumun da bu görüşü benimsemesi doğrultusunda katkı sağlayacaklardır.

Bu çalışmada sadece ortaöğretimde kullanılan ders kitapları toplumsal cinsiyet rolleri bakımından incelenmiştir. Ancak toplumsal cinsiyet rolleri daha küçük yaşlarda edinilmeye başlandığı için özellikle ilkököl ve ortaokul ders kitapları toplumsal cinsiyet açısından detaylı bir şekilde incelenebilir. Yapılacak incelemelerden elde edilecek sonuçlar ışığında ise bu kitaplarda eşitlikçi yönde değişikliğe gidilmesi önerilebilir.

Aynı zamanda bu araştırmada sadece kitaplarda yer alan görseller incelenmiştir. Bu alanda yürütülecek araştırmalarda, görsellerin yanı sıra kitaplarda yer alan metinlere de yer verebilir.

Bu konuda, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu ders kitaplarını hazırlama komisyonunda yer alan üyelerin seçiminde, eşitlikçi tutuma sahip ilgili uzmanların istihdamı, eğitimi, toplumsal cinsiyet rolleri gözetilerek kadın ve erkek bireylere karışık ve eşit sayıda yer verilmesi gibi öneriler sunulabilir. Aynı zamanda öğretmenlere de daha eşitlikçi tutuma sahip olan kitapları seçme özgürlüğü imkânı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akbulut-Uzun, Y. (2020). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alpan-Özdemir, E. D. (2018). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuk oyunlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi GSF Sanat Dergisi*, 31(1), 80-89.
- Berktaş, F. (2011). Feminist teoride açılımlar. Y. Ecevit & N. Karkiner. (Ed.), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları* (2. b.) içinde (s. 3-22). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- Bilgin, H. (2013). *Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayınlanan 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet temsilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Blackstone, A. M. (2003). Gender roles and society. J. R. Miller, R. M. Lerner & L. B. Schiamberg (Ed.), *Human ecology: An encyclopedia of children, families, communities, and environments* içinde (s. 335-338). CA: Santa Barbara.
- Çubukçu, H. & Sivashgil, P. (2007). İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 25-32.

- Demir, Y. & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 103-122.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet* (10. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
- Erol, M. (2008). Toplumsal cinsiyetin tutumlar üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 199-219.
- Esen-Severge, Y. (1998). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: ilköğretim ders kitapları üzerinde yapılmış bir içerik çözümlemesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güder, Y. (2014). *Okul öncesi çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kara, B. (2015). *Kadınların üst düzey yönetici olmalarını engelleyen "cam tavan sendromu"na ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 4847-4881.
- Karasu, B. T. (2019). *Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bakış açılarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırbašoğlu-Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Kitiş-Çınar, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mardani, A., Samieenejad, A., Khajavi, Y. & Mardani, S. (2012). Gender reflections in the English coursebooks of junior high schools: the case of Iran. *Academic Research International*, 3(1), 227-233.
- Özdemir, E. & Balcı-Karaboğa, A. (2019). Ortaokul Matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.
- Özpınar, S. (2015). Sosyal dışlanma ve kadın sağlığı. M. Korkmaz, E. Demiray, Ü. Sevil, Ş. Hablemitoğlu & Y. Taşkıran (Ed.), *Dünyada, Türkiye'de kadın ve şiddet* içinde (s. 437-487). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Saygılıgil, F. (2016). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları* (1. b.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Söğüt, S. (2018). Gender representations in high school EFL coursebooks: An investigation of job and adjective attributions. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1722-1737.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Ankara: TDK. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Telioussi, V., Zafiri, M. & Pliogou, V. (2020). Occupation and gender stereotypes in primary school: the case of the English language coursebooks in Greek primary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1135-1148.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Paradigma.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*(35), 29-56.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13(1), 1-10.
- Yılmaz, E. (2012). *Gender representations in elt coursebooks: a comparative study*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The terms gender and sex differ from each other. Sex is defined as "being female or male naturally and congenitally," and gender is defined as "the state of femininity or masculinity resulting from socialization". The roles created and attributed by society have influenced the way women and men express themselves in society and have required them to limit their behavior around certain patterns. These roles, which emerged as a result of socialization, have been tried to be adopted by women and men from childhood and, in fact, formed behavioral patterns for these individuals. Social roles that are started to be learned in the family also appear in the education process of the child. That is, schools have a significant effect on the socialization of the individual, and it is seen that the textbooks used in the teaching process affect the socialization of students and their learning of gender roles.

Moreover, the gender issue is not important for only in Turkey, but it is also important in the whole world. The positive attitudes of educational institutions, which are a part of their socialization, in this field will be meaningful in order to raise more egalitarian individuals. At this point, nations that are on the way to becoming a more democratic and contemporary society should also attach importance to the issue of gender equality in schools, and the materials used in the teaching process should be prepared with sensitivity to this issue. For this reason, this study on English textbooks is thought to raise awareness in terms of examining gender roles in textbooks used at the secondary education level and pioneering other studies in the literature thanks to the data it provides.

Foreign language teaching shows the students the fact that there is no single thought, life system in the world, but different cultural groups and lifestyles. For this reason, textbooks that form the basis of foreign language teaching are also an important element of cultural transfer. English lesson taught as a foreign language course in Turkey has led the individual to get acquainted with different cultures in terms of presenting the different cultures in the world, understanding, and viewpoints by bringing them together. At this point, English textbooks, which provide information not only about Turkish society but also about different societies, have an important effect on the socialization process of the individual. For this reason, the aim of this study is to examine the textbooks used as teaching material in English lessons in terms of gender roles.

In this study, the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. Furthermore, in this study, 10 English textbooks distributed in the 2020-2021 academic year with the approval of the Ministry of National Education and used in high school levels were examined. The visuals in English textbooks were analyzed by the content analysis method. The materials used in this study are the visuals in the textbooks. Images were subjected to detailed content analysis, and each visual was examined under categories previously determined by the literature. A total of 925 images were examined in the study. In the data analysis part of the study, the categories arranged by Esen-Severge (1998), and Özdemir and Balcı-Karaboğa (2019) to analyze the visuals in the textbooks were used. The visuals in the aforementioned textbooks were examined in detail in terms of with whom male and female children and adult male and female figures were shown, in which actions they were portrayed, and where they were. Possible professions of adult male and female figures are also included in this study.

As to the findings of the study and about the people with whom the female and male children are shown in the textbooks, it has been determined that the girl and boy figures are mostly shown with child/children. Similarly, the figures of children in these books are depicted with a group of friends, and this shows that there is no discrimination in terms of gender for the people in whom the figures of girls and boys are shown together in the textbooks mentioned above. The fact that women and men are mostly portrayed with adult/adults and alone in the study is promising in that it supports gender equality.

As to the activities given together with the children, figures of girls and boys in English textbooks are generally depicted in school-learning activities. This situation has been found very natural for the age group that the books address. Adult male and female figures are generally included in the most work-oriented actions in the books. However, although the highest frequency in both genders is directed towards the same actions, it is also striking that there is a difference in the rates in favor of men.

In this context, it can be stated that the textbooks reflect a positive attitude towards gender equality in terms of the same action.

The fact that the places where girls and boys are located are similar in English textbooks (outdoor, social life, and school-school environment) is an indication that in the books, an egalitarian attitude is given. Also, the depiction of adult female and male figures in English books mostly in similar places (outdoor-social life, business environment) reflects that the books are prepared in an egalitarian manner. In this study, it has been revealed that the possible professions of adult female and male figures are generally given similarly in all books.

As a result, it has been found that in most of the textbooks examined, although there are differences in terms of the ratio about the gender issue, male and female figures are generally fairly reflected in these textbooks. However, in some textbooks, there have also been encountered elements that reflect gender inequality, especially in terms of the actions of male and female figures and their locations, although the rates are not very high. These findings of the study are also equally important.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada birinci yazar araştırma fikrini oluşturma, araştırmanın konusunu belirleme ve araştırmayı hazırlama, ikinci yazar araştırmanın tüm sürecini yürütme ve gerekli düzeltmeleri önerme konularında araştırmaya katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Eğitim Yönetimi Alanında Tez Yazmak: Mezunların Deneyimleri

Writing Thesis in the Field of Educational Administration: Experiences of Graduates

Didem Koşar

Yazar Bilgileri

Didem Koşar
Doç. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
didemkosar@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanların tez sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır: Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlamış kişilerin (i) lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir? (ii) Tez sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? Konuyla ilgili olarak katılımcıların ayrıntılı ve derinlemesine görüşlerini alabilmek amacı ile nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma olgu bilim desenindedir. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisanslarını tamamlamış olan 12 mezun oluşturmaktadır. Araştırma sonunda eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayan katılımcıların çoğunluğu lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin mesleki ve kişisel gelişim olduğunu ifade etmişler; yüksek lisans tamamlamanın kendilerine akademik anlamda, bireysel olarak ve yeni çevre kazanma bağlamında getirileri olduğu konusuna değinmişlerdir. Araştırmada tez sürecinin en büyük zorluğunun iş yaşam dengesini sağlamak olduğu ortaya konmuştur. Tez sürecinde hissedilenlere ilişkin olarak katılımcıların olumlu hislerden çok olumsuz ve karmaşık hisleri vurguladıkları belirlenmiştir. Araştırmada tez konusu seçiminin, danışmanla iletişimin, planlı bir çalışma takvimi oluşturulmasının önemine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Tez
Tez Süreci
Eğitim Yönetimi
Lisansüstü

Keywords

Thesis
Thesis Process
Educational Administration
Graduate

Makale Geçmişi

Geliş: 07.10.2021
Düzeltilme: 20.11.2021
Kabul: 23.11.2021

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the views of those that completed master's degree in the field of educational administration about thesis process. Answers were sought for the following sub-objectives; (i) What are the views of those who have completed their master's degree in the field of educational administration about the reasons for postgraduate education?, (ii) What are their opinions about the thesis process?. Qualitative research method and phenomenological design were used. Maximum variation and criterion sampling method were used in the study. The study group consists of 12 graduates that completed master's degree in the field of Educational Administration in Ankara. The majority of the participants stated that the reason for postgraduate education is for professional and personal development. The majority of the participants mentioned that the thesis process has benefits for them academically, individually and in terms of participating in a new environment. The majority of the participants agree that the biggest challenge of the thesis process is to provide work-life balance. Regarding the feelings during the thesis process, it is very striking that the participants expressed their feelings as negative and complex rather than positive feelings.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri. *TEBD*, 19(2), 1299-1322.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1005956>

Giriş

Lisansüstü eğitim belirli bir alanda derinlemesine çalışmalar yaparken farklı bilgi, beceri ve sentezleme becerisi gerektiren, sorun çözebilme, bilgi üretebilme, mesleki alanlarda uzmanlaşma için yüksek ihtisas gücünü yetiştirmek amaçlı bir programdır (Çakar, 1997; Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitimin işlevleri ile üniversitelerin işlevleri kısmen benzerlik göstermektedir. Bilim ve sanat üretmek ve yaymak, toplumsal sorunları doğru algılayarak sorunlara çözüm önerileri geliştirmek ve üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak şeklindeki bu işlevler doğrultusunda, lisansüstü eğitimin önemi artmaktadır (Arıcı, 1997). Lisansüstü eğitimin ülke kalkınmasında ve ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünün oluşmasında önemli rolü bulunmaktadır (Sevinç, 2001). Karakütük (1989) lisansüstü eğitimin yaygınlaşmasının bazı sebeplerle kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenlerin başında ülke kalkınması için gerekli insan gücünün yetiştirilmesi bulunmaktadır; diğer nedenler ise, kişisel ve mesleki gelişim ihtiyacı, lisans düzeyinde verilen eğitimin yeterli olmayışı ve maddi kazanç sağlamadığıdır. Lisansüstü eğitim Türkiye’de, 1960’lı yılların sonlarına kadar sadece doktora eğitimi halinde 3-4 yıllık bir süreçte hoca-asistan etkileşimi şeklinde yürütülmüştür. Sonrasında yüksek lisans ve doktora şeklinde iki kademeye bölünmüştür. Bu kademelerde uygulanacak kurallar günümüze kadar değişimlere uğrayan yönetmelikler çerçevesinde devam etmektedir (Çakar, 1997).

Yükseköğretim Sistemi, 2547 sayılı kanuna göre hazırlanmış olan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği bağlamında lisansüstü eğitim ve öğretim programları, yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşmaktadır. Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlamak iken tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrencilerin mesleki konularda bilgi kazanmasını sağlayarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2016). Yüksek lisans programından mezun kişiler “Uzman” sıfatı kazanmaktadır (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005). Doktora programlarının amacı ise öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmaktır (YÖK, 2016). Doktora, lisansüstü eğitimin son basamağıdır. Ders, yeterlik ve tez aşaması bölümlerinden oluşan bu eğitimi başarıyla tamamlayanlara “Doktor” unvanı verilmektedir (Arı vd., 2005). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri ve 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri lisansüstü eğitimde öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Lisansüstü eğitim yeterlilikleri; bilgi (kuramsal, uygulamalı), beceriler (kavramsal/bilişsel, uygulamalı) ve yetkinlikler (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal

yetkinlik, alana özgü yetkinlik) olarak tanımlanmakta ve öğrencilere bu yeterliklerin kazandırılması hedeflenmektedir (YÖK, 2010).

Lisansüstü çalışma yapmanın anlamı programın öngörülen süresi içerisinde kişinin derinlemesine araştırmalar yaparak yeteneklerini geliştirmesi ve konuya ilişkin ayrıntılı rapor hazırlama becerisini iletmeğdir. Öğrenci ders dönemini tamamladıktan sonra geçtiği tez aşamasının sonunda tezini sunmalıdır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Tez, öne sürülen fikir ve önermeleri içeren dokümanlardır ve belirli bir alanda yapılacak araştırmaya geniş bir bakış açısı kazandırır. Çalışma boyunca edinilen bilgiler ve varılan sonuçlar ile hipotez/hipotezler kanıtlanmaya çalışılır. Ancak tez konusu seçiminden konuyla ilişkili çalışmalar yapılma sürecine kadar pek çok farklı sorunlarla karşılaşılabilir. Çalışılacak tez konusu için derinlemesine ve yeterli okumaların yapılmaması veya ilgili konunun daha önce çalışılıp çalışılmadığı araştırılmadan konu seçiminin yapılması nedeniyle özgün çalışmaların ortaya çıkması zorlaşmaktadır. Yapılacak çalışmaların alana veya alanla ilgili olan unsurlara örneğin eğitim yönetimi alanında yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, velilere, politika yapıcılara veya diğer araştırmacılara katkı sağlar nitelikte olması önemlidir. Kısaca bir tez, çalışmayı yapan kişiye akademik bir unvan kazandırmanın yanı sıra ilgili çevrelere de yarar sağlamalıdır (Oruç ve Ulusoy, 2008). Nitekim Karaman ve Bakırcı (2010) da lisansüstü eğitimin bir işlevinin toplumsal sorunları tespit edip bunlara çözüm önerileri geliştirmek olduğunu ifade etmekte ve bu yüzden yüksek lisansta yapılan çalışmaların ülke sorunlarını akademik ve kuramsal açıdan irdeleyen çalışmalar olmasını önermektedirler. Tez yazmak için gereken temel becerilerin öğrencide bulunması gerekir. Nasıl okunacağını, yazılacağını, literatürün nasıl analiz, sentez yapılacağını, nasıl ikna edici tarzda tartışma yazılacağını bilmeleri gerekmektedir. Teze başlarken bu beceriler bireyde yok ise, tezin bireye bu becerileri edinmeyi öğretmesi gerekmektedir. Tez bir öğrenme görevidir ve öğrencilere en yüksek entelektüel becerileri öğretmektedir. Plandan yoksun, iyi disipline edilmemiş, yeteri kadar dikkatle üzerinde çalışılmamış, iyi danışmanlık yapılmayan bir tez zamanında tamamlanamamaktadır. Tez sırasında gerçekleşmesi gereken ilerlemeler belirgin hale getirilmediğinden hem öğrenci hem de danışman için tezin değerlendirilmesi güçleşmektedir (Bakioğlu ve Gürdal, 2001).

Eğitim yönetimi alanı son yıllarda dünyada ve Türkiye’de kuram ve uygulama açısından önem kazanmıştır (Örücü ve Şimşek, 2011). Eğitim yönetimi alanında yeni bilgilerin üretilmesi, entelektüel sermayeyi etkili şekilde yönetebilen bir eğitim anlayışı ihtiyacını doğurmuştur. Özellikle, tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora programlarının kuram ve uygulama bağının kurulması açısından bir köprü niteliği taşıdığı söylenebilir (Aküzüm, 2016). Eğitim yönetimi programlarının Türkiye’de de nispeten uzun sayılacak bir geçmişi bulunmaktadır. Balcı (2008) Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinin Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde açılan Eğitim İdareciliği ve

Planlaması Bölümü ile başladığını belirtmektedir. Öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirmek üzere kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde açılan Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümünde (1964) eğitim programlarının ve kurumlarının işleyişine yönelik dersler okutulmuştur. Bu dersler arasında eğitim planlaması, eğitim ekonomisi, insan kaynakları, denetim ve teftiş gibi temel yönetim bilimi dersleri ile psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi dersler de bulunmaktaydı. Ankara Üniversitesinin ardından Hacettepe Üniversitesi bünyesinde kurulan bölümde (1966) Eğitim Yönetimi alanında uzmanlık ve doktora programları açılmıştır. Bu programların amacı sadece eğitim yöneticisi yetiştirmek değil aynı zamanda kurumların ihtiyaç duyduğu eğitim uzmanlarını da yetiştirmektedir. 1997'de YÖK'ün Eğitim Fakültelerini tekrar yapılandırmasıyla Eğitim Yönetimi alanı bölümleri kapatılarak "anabilim dalı" düzeyine indirgenmiştir (Balci, 2008). 2007 yılında Eğitim Yönetimi ve Politikası adıyla alan tekrar bölüme dönüştürülse de daha sonra tekrar anabilim dalına dönüştürülmüş ve YÖK kararı ile 2016 yılında tüm üniversitelerdeki anabilim dallarının adı Eğitim Yönetimi şeklinde değiştirilmiştir. Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim, tezsiz ve tezli yüksek lisans programları ve doktora programlarıyla yürütülmektedir. Tezsiz ve tezli yüksek lisans programından "uzman" derecesi ile mezun olanlar, istedikleri takdirde doktora eğitimlerine devam ederek "Doktor (Ph.D.)" unvanını almaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda lisansüstü eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu gözlemlenmekte; özellikle tez yazım sürecine odaklanan çalışmalara da yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda Kan ve Gedik'in (2016) Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların tez sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada katılımcılar teze başlarken tez yazmak için gerekli olan akademik yazma becerisinde yeterli hissetmediklerini, tezdin sonra akademik yazmaya ilişkin gelişme yaşadıklarını, bilimsel dili öğrendiklerini, literatür tarama ve ulaşmada yeterli hissettiklerini, yabancı dilde yazılmış makalelerden yeterince yararlanamadıklarını, tezin özetini ve bölümlerini yazmada çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz, Doğanalp ve Varol-Durmaz (2016) araştırmalarında lisansüstü öğrencilerin, içsel, dışsal ve süreçsel nedenlerden dolayı kaytarma davranışı sergiledikleri bunun sebepleri arasında ise motivasyon eksikliği, plansızlık, danışman hoca ile iletişimsizlik, intihal yapma korkusu, literatür yazma sürecine dair sıkıntılar, ilk kaynağa ulaşamama, zamanı iyi yönetememe, arkadaş çevresi, tezin öneminin kavranamaması ve ideal çalışma ortamının sağlanamamasının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve Ay'ın (2007) çalışmalarında da kaynaklara ulaşılmaması, istenilen konunun çalışılmaması, danışmanın yeterli dönüt verememesi, danışman ile uzmanlık alanının farklı olması, özgün bir konu bulmanın zorluğunu araştırma konusunun belirlenmesini zorlaştıran nedenler olarak ortaya konmuştur (aktaran Bahçeci ve Uşengül, 2018). Bahçeci ve Uşengül (2018) de yaptıkları araştırmada öğrencilerin tez konusu belirleme konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bakioğlu ve Gürdal (2001) ise araştırmalarında öğrencilerin tez konularını kendilerinin belirlediklerini, ancak bazılarınınkinin danışman tarafından belirlendiğini, danışmanları ile sıkıntı yaşamaktan çekindiklerini, kütüphaneyi yeterli bulmadıklarını ve yabancı literatür konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin tez sürecine ilişkin nitel veri toplama teknikleri kullanılarak yapılan çalışmalar sınırlıdır. Buradan hareketle eğitim yönetimi alanındaki öğrencilerin tez süreci deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları, kazanımlarını, önerilerini ortaya koymak önem teşkil etmektedir. Bu amaçla; eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olanların tez sürecine ilişkin deneyimlerini betimleme bağlı oldukları enstitülere, danışmanlara, sürece yeni başlayan öğrencilere öneriler ve fikirler sunması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanların tez sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır; Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlamış mezunların (i) lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?, (ii) tez sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada eğitim yönetimi alanı mezunlarının tez sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcıların ayrıntılı ve derinlemesine görüşlerini alabilmek amacı ile nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma olgu bilim desenindedir. Olgu bilim deseninin kullanıldığı araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır; amaç, bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve buna yüklediği anlamları ortaya çıkartmaktır. Olgu bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda bu araştırmada derinlemesine incelenen olgu eğitim yönetimi alanında yüksek lisanslarını tamamlamış olan mezunların tez sürecine ilişkin yaşantılarıdır ve veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisanslarını tamamlamış olan 12 mezun oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmasının amacı çalışma grubunun çeşitliliğinin sağlamadır. Çalışma grubuna seçilecek kişilerin belirlenmesinde cinsiyet, yaş, meslek gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınmış böylelikle çalışma grubunun çeşitliliği sağlanmıştır. Ölçüt örneklem problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar,

nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmada belirlenen ölçüt ise kişilerin yüksek lisans tez dönemlerini tamamlamış olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sekizi kadın dördü erkektir; yaşları 28 ile 39 arasında değişmektedir. Katılımcıların sekizi öğretmen, ikisi müdür ve ikisi memur olarak görev yapmaktırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve lisansüstü eğitim sürecinde tez dönemine ilişkin yaşantıları ortaya çıkarabilecek sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanmış olan taslak görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda birbirine benzer soru ifadeleri, sorulardaki karmaşık ifadeler, araştırma amacına hizmet etmediği düşünülen sorular değiştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş ve mesleklerinin yer aldığı demografik bilgiler bölümüdür. İkinci bölüm ise (i) Lisansüstü eğitime başlama nedenleriniz neler?, (ii) Tez yazma sürecinin size kazandırdıkları nelerdir?, (iii) Tez yazma sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?, (iv) Tez sürecindeki hislerinizi nasıl tarif edersiniz?, (v) Tez sürecindeki öğrencilere önerileriniz neler? sorularının yer aldığı ikinci bölümdür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 28.07.2020 tarih ve 35853172-600 sayılı izni alınmıştır. Görüşmeler eğitim yönetimi alanında tez sürecini tamamlamış mezunlar ile lisansüstü eğitimlerini tamamladıkları üniversitede belirlenen gün ve saatte yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2020 yılı Temmuz ile Aralık ayları arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılarla araştırmanın amacı hakkında kısa bir görüşme yapılmış ve uyulması gereken etik ilkeler bağlamında kendilerine kimliklerinin gizli kalacağı bu nedenle kimliklerini belli etmek durumunda olmadıkları bildirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde olası veri kaybını önlemek amacı ile görüşme formunda yer alan soruların cevaplarının sadece araştırmacı tarafından dinleneceği belirtilerek katılımcıların izni istenmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazının yanı sıra olası herhangi bir teknik arıza durumunda veri kaybı yaşamamak amacı ile not tutma tekniği de kullanılarak görüşmeler esnasında katılımcıların cevaplarının bir kısmı not alınmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 20 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Kayıt altına alınan her bir görüşme araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler katılımcıların gönüllü katılım formunda belirttikleri e-posta adreslerine gönderilerek verilerin doğruluğu konusunda kendilerinden teyit alınmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi insan davranışlarını üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve anlaşılabilir biçimde düzenlenerek yorumlamaya yardımcı olmasını sağlayan bir yöntemdir. Nitel araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada katılımcı görüşmeleri araştırmanın amacına, alt amaçlarına göre kodlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar bir araya getirilmiş benzer yönler dikkate alınarak gruplandırılarak alt temalara ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek için kod ve alt temalara uygun özellikteki doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların gizliliğini sağlamak için ise cinsiyetlerine uygun isim verilerek kodlanmıştır.

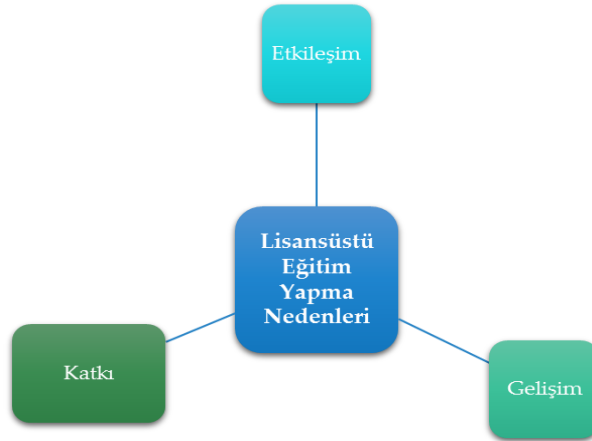
Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında tez yazmış mezunların deneyimlerine odaklanan bu araştırmada iç geçerlik, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman incelemesi yapılması, ses kayıtlarının bilgisayarda Word formuna alındıktan sonra katılımcılara tekrar yönlendirilerek katılımcı teyidi alınması, analizler sonucunda ortaya konan bulguların görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarla verilmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alanyazın ile tutarlılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik, araştırma yöntem ve deseni ile ilgili bilgiler verilerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının verilerle tutarlılığına ilişkin tutarlık incelemesiyle iç güvenirlik, veri toplama sürecinin ve analizinin ayrıntılı betimlenmesi yoluyla da dış güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda katılımcılara lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin üç alt temada toplandığı görülmüştür. Bu temalar etkileşim, gelişim ve katkı şeklindedir. Aşağıda Şekil 1’de belirlenen temalar görülmektedir.



Şekil 1. Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenleri

Etkileşim alt teması altında akademik çevre etkileşimi, akran etkileşimi kodları yer alırken gelişim alt teması altında mesleki gelişim, kariyerde ilerleme ve yaşam boyu öğrenme kodları belirlenmiştir. Son alt tema olan katkı altında ise hizmet puanı ve bilim kodları belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 1’de birinci alt problem doğrultusunda ortaya konan alt tema, kod ve katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcıların İfadeleri
Etkileşim	Akademik Çevre	Ayşe: Öğretmenliğimde bazen yetersiz hissettim, mesleki anlamda değil farklı çevreye ihtiyaç duydum; kendimi geliştirmeme yardımcı olacak bir çevreye. Neslihan: Kendimi kesinlikle bulunduğum ortamdaki kişilerle etkileşimden sıkıldığımı hissettiğim noktada farklı, alanında uzman, sürekli gelişime önem veren bir akademik camiada hissetmek istedim.
	Akran	Osman: Öncelikle yapmış olduğum işten dolayı kendimi geliştirme isteğiydi daha sonra çevremdeki çoğu insan ve iş arkadaşlarım yüksek lisans veya doktora öğrenimi yapıyordu bende lisansüstü öğrenim yapmaya karar verdim. Eren: Her üniversite mezunu olan öğrencinin düşündüğü gibi üniversiteden mezun olduktan sonra yüksek lisans yapma düşüncem vardı.
Gelişim	Mesleki ve Kişisel	Aydan: Mesleğimle ilgili daha profesyonel olmak, kendimi geliştirmek, akademik kariyer ve kariyer grubu mesleklere geçmek, eğitim yönetimi alanında uzmanlaşma. Gamze: Yapacağım işin teorik eğitimini alarak bilinçli bir şekilde işimi yapmak, kendimi geliştirmek, yeni bilgilerle kendimi daha mutlu hissetmek.
		Ezgi: Lisansüstü eğitimle, bilgi birikimimi genişletmek, kişisel ve mesleki gelişimimi artırmak. Şükran: Kendi alanımda bilgi birikim sahibi olmanın yanında kendimi geliştirmek öncelikli nedenlerim içerisinde yer almaktadır. Kamu personeli olmam sebebiyle çalışmamı yaptığım alanda öğrendiklerimle kamuda işimde uzmanlaşmak.
		Leyla: Öğretmenlik lisans programında okurken eğitim bilimleri dersleri bölüm derslerinden daha fazla ilgimi çekmişti. Bunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu olmamın ve liseden beri eğitim bilimleri dersleri almamın etkisi de vardı. Bu nedenle bu alanda kendimi geliştirmek istedim.
		Ali: Öğretmenlik mesleği içinde kendimi yenileme ihtiyacı, zamanın getirdiği eğitim noktasındaki yeni yaklaşımları takip edebilmek, eğitimde yeni yayınları ve akademik çalışmalardan uzak kalmama isteği.

	Sezer: Son 10 yıldır idareci olarak çalışıyorum. Bu alanda da ilerlemek mesleki hedeflerim arasında. Bu hedefimden dolayı tez konumu bile okul müdürleri üzerine yaptım. Bundan dolayı hem yönetim hem de eğitim alanında teorik bilgi anlamında yeni bir şeyler öğrenmek, yeniliklerden haberdar olmak, mesleki anlamda kendime katkısının olacağını düşündüğüm için lisansüstü eğitime başladım. Okulda yönetim anlamında her yıl hemen hemen aynı işlerin yapılmasından dolayı az bir bilgi ile veya üniversitede alınan bilgi ile meslek devam ettirilebiliyor. Oysaki eğitim öğretim süreci de sürekli değişen bir süreç. Çağ değişiyor, teknoloji değişiyor, insanlar değişiyor, eğitimden beklentiler değişiyor. Bu değişimlerden haberdar olmak ve bu değişimlere ayak uydurmak için de lisansüstü eğitime başladım.
<i>Kariyer</i>	Leyla: Eğitim sisteminin sürekli değişmesi ve programların güncellenmesi bende bu değişim sürecinin bir parçası olma isteği uyandırmıştı. Yönelmişim alanda alacağım eğitimle iş dünyasında da farklı kapıların açılacağını ummuştum. Sadece akademi dünyasında yer almak değil milli eğitim bakanlığının çeşitli birimlerinde uzmanlaşabilmeyi ve sisteme katkı sağlayabilmeyi beklemiştim. Yani aslında amacım sadece akademisyen olmak değildi. Öğretmenliğin dışında eğitim sisteminin içinde yer alabilmek için lisansüstü eğitime başlamıştım. Meltem: İlgili duyduğum alanda daha fazla bilgi sahibi olmak, araştırma yapmak, alanında yetkin hocalardan ders almak ve uzmanlaşmak; çalıştığım kurumda farklı pozisyonlarda görev alabilmek; doktora eğitimine de devam ederek öğretim üyesi olabilme ihtimalini değerlendirmek. Ali: Kariyer için bir basamak oluştu. Osman: Diğer taraftan eğitimin bu kadar önemli olduğu bir zamanda daha iyi kariyer imkânlarına sahip olmak da lisansüstü eğitime başlamamın nedenlerinden biridir.
<i>Yaşamboyu Öğrenme</i>	Ali: Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç.
<i>Katkı</i>	<i>Hizmet Puanı</i> Sezer: Arkadaşlarımızın arasında yönetici atama sürecinde kullanılan Ek-1 formundaki yüksek lisansa verilen +3 puan için başlayanlarda var. Bunlar daha çok uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim yapanlar. Eren: Aradan yıllar geçtikten sonra Ankara'ya atamam yapılıncaya daha önce yaptığım okul yöneticiliğini devam ettirmek için ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde geçen yüksek lisans mezunu öğretmenlere verilecek ek puandan faydalanabilmek için tezsiz yüksek lisansa başlayınca üniversite ortamını özlediğimi anladım.
<i>Bilim</i>	Ezgi: Bilimsel hayata ürettiklerimle bir nebze de olsa katkı sağlayabilmek amacıyla başladım.

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların üçü akademik çevre etkileşimi, ikisi ise akran etkileşimi konularında görüş bildirmişlerdir. Mesleki ve kişisel gelişim kodunda dokuz katılımcı görüşlerini dile getirirken kariyerde ilerleme kodunda üç katılımcı, yaşam boyu öğrenme kodunda ise bir katılımcı görüşlerini ifade etmişlerdir. Son alt tema olan katkıda ise hizmet puanı kodunda iki, bilim kodunda ise bir katılımcı görüş bildirmişlerdir. En çok görüş bildirilen kod mesleki ve kişisel gelişim iken en az vurgulanan kodlar yaşam boyu öğrenme ve bilim olmuştur.

Tez Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem doğrultusunda katılımcılara tez sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda tez sürecinin kazandırdıkları, tez sürecinin zorlukları, tez sürecinde yaşanan hisler ve tez sürecindeki öğrencilere önerilere yönelik görüşler sunulmuştur. Bu bağlamda tez sürecine ilişkin olarak dört tema belirlenmiştir. Bunlar getiriler, zorluklar, hisler ve öneriler şeklindedir. Tez sürecinin getirileri temasında belirlenen alt temalar akademik katkı, bireysel katkı ve çevredir. Tez sürecinin zorlukları temasında belirlenen alt temalar danışman kaynaklı, konu kaynaklı, zaman kaynaklı, veri toplama süreci kaynaklı, analiz süreci kaynaklı, kişisel kaynaklıdır. Tez sürecindeki hisler temasında belirlenen kodlar olumlu, olumsuz ve karmaşıktır. Tez süreci önerilerine ilişkin olarak konu, danışman, zaman yönetimi, yazma ve destek alt temaları belirlenmiştir.

Tez Sürecinin Getirileri:

Tablo 2’de tez sürecinin getirilerine ilişkin alt tema, kod ve katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmektedir.

Tablo 2. Tez Sürecinin Getirileri

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcıların İfadeleri
Akademik Katkı	Literatür Tarama	Leyla: Tez yazma sürecinde makale okuma alışkanlığı kazandım. Literatür taraması konusunda ilerleme kaydettim. En azından akademik bir çalışma yapmak istediğimde hangi kaynaklardan ne şekilde yararlanabileceğimi görmüş oldum. Ayrıca alanyazın taramasında o kadar farklı kaynak görme şansım oldu ki karşılaştığım kaynaklarda ne yapmamam gerektiğini de uygulamalı olarak görmüş oldum. Bu da bana aslında eleştirel bakış açısı kazandırdı diyebilirim. Osman: Tez yazma sürecinin bana kazandırdıkları kazanımlardan bazıları disiplinli çalışma, bir konu hakkında araştırma nasıl yapılır kaynak ve literatür taraması nasıl yapılır nelere dikkat edilir hususu bana kazandırdığı önemli değerlerdir.
	Analiz	Şükran: Bir araştırmanın nasıl yapıldığı nasıl yapılacağı ve nelerin önemli kıstas olduğu farkındalığına sahip olmamı sağladı.
	Bilimsel Yayın Okuma	Ayşe: Nicelikle en büyük katkısı bana kaynak okuma fırsatı sağlamaması oldu.
	Alışkanlığı	Şükran: Ayrıca akademik çalışmaların yapıldığı araştırmaları okumayı öğrendim. Akademik sözlüğün önemini bir kez daha anlamış oldum.
	Akademik Yazma Becerisi	Ezgi: Mesleğimle ilgili kuramsal bilgileri değerlendirmeme yardımcı oldu. Akademik yazma becerilerimin geliştiğini fark ettim. Hâlihazırda okul/kurum bazı proje yazarken tez yazma sürecinde kazandıklarımın faydasını görmekteyim.
	Sentezleme	Leyla: Çalıştığım alanla ilgili her bilgi dikkatimi çekmeye başladı ve bu konudaki gelişmeleri takip etmeye başladım. Yanlış yöntemlerle başlamaya çalıştığımı fark edip kendi çalışma yöntemimi buldum. Şu an bir araştırma yürütmek istediğimde ya da bir makale yazmak istediğimde en azından nasıl bir yol izleyeceğime biraz daha hâkim oldum. Meltem: Bir konuda uzmanlaşmaya çalışırken karşınıza çok fazla kitap, makale, tez çıkabiliyor ve hepsini okuyarak özümsemek, tabi bir yandan bunların arasında kaybolmamak gerekiyor. Tez yazma sürecinde en doğru ve yalın bilginin çalışmaya nasıl aktarılacağını da öğrendim.
	Farkındalık	Sezer: Tez yazma süreci gerçekten zor, zaman isteyen, bol bol okuma ve araştırma isteyen bir süreç. Bana en başta 24 saati planlama alışkanlığı kazandırdı. Tez yazma sürecinde uzun zaman sonra kütüphane kullanma alışkanlığını ve makale okuma alışkanlığını tekrar kazandım. Bunların dışında kaynak vererek bilgi paylaşmayı, parça parça bilgilerden bir bütün oluşturarak bir tez meydana getirmeyi öğrendik. Bizler genellikle kulaktan dolma bilgi ile çok fazla eğitim konusu ile ilgili meslektaşlarımızla tartışıyoruz. Tez yazma sürecimde belki de ilk öğrendiğim şey “Bu sözü kim söylemiş.,” “Bu cümle kime ait ise parantez içinde adı soyadı, kitap adı, sayfa numarası yazılacak.” cümleleriydi. Bunları cümlelerin altına yazarken eğitim öğretim alanında, yönetim alanında çalışma yapan yurtiçi ve yurtdışından akademisyenler, yazarlar hakkında bilgi sahibi oldum. Üniversitelerimizin Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde hangi hocalarımız olduğunu ve hangi konular üzerine çalışma yaptıklarını öğrendim.
	Planlama	Aydan: Artık zamanımı daha iyi yönetebiliyorum.
	Sabır	Ayşe: Bana en büyük kişisel katkısı kesinlikle sabırlı olmayı öğretmesi oldu.
	Bakış Açıları	Aydan: Verilen ödevleri yaparken dahi bilimsel bir veri nasıl ortaya çıkar bu süreci öğrenmiş oluyoruz ve bu da hayata ve mesleğime bakış açımı, sorunlara yaklaşma yöntemimi geliştiriyor. Gamze: Akademik dünyanın farklı yönleri hakkında bilgiler edindim, araştırıp öğrenerek, okuyarak gelişmeye, düşüncelerime farklılık kattı ufkumu, bakış açımı genişletti.
Çevre	Gerçeklik Şoku	Ali: Saha ziyaretleri içinde gerçekle yüzleştim.
	Yeni Dostluklar	Ali: Sosyalleştim.
Alan Hocaları Etkileşimi	Alan Hocaları	Eren: Yeni bir çevrem oldu. Yeni dostluklar edindim. Çok değerli akademisyenlerle tanışma imkânı buldum. Daha çok akademik ortamlarda bulunma şansı yakaladım.
	Etkileşimi	Sempozyum ve kongrelere katılarak çalışmalarımızı farklı kişilere sözlü olarak anlatma imkânı buldum.

Tablo 2’de görüldüğü üzere bireysel katkı alt temasında planlama, sabır ve gerçeklik şoku kodlarında birer katılımcı görüş bildirirken, bakış açıları kodunda iki katılımcı görüş bildirmişlerdir.

Çevre kodunda bir katılımcı yeni dostluklar bir katılımcıda alandaki hocalarla etkileşim kodlarında düşüncelerini ifade etmişlerdir. Akademik katkı kodunda ise literatür tarama, bilimsel yayın okuma alışkanlığı, akademik yazma becerisi ve sentezleme kodlarında iki, analiz, farkındalık kodlarında ise birer katılımcı görüşlerini söylemişlerdir. Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan kodlar arasında literatür tarama, bilimsel yayın okuma alışkanlığı, akademik yazma becerisi, sentezleme ve bakış açıları yer alırken en az vurgulananlar analiz, farkındalık, planlama, sabır, gerçeklik şoku, yeni dostluklar ve hocalarla etkileşim olmuştur.

Tez Sürecinin Zorlukları:

Tablo 3'te tez sürecinin zorluklarına ilişkin alt tema, kod ve katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmektedir.

Tablo 3. Tez Sürecinin Zorlukları

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcıların İfadeleri	
Danışman Kaynaklı	İletişim	Osman: Yardım alabileceğiniz veya her konuda danışabileceğiniz bir danışmanın olması da oldukça önemli. Ancak burada ifade edilmese bile bu zorlukların aşılmasındaki en önemli etkenin danışman olduğu hususunu öğrenmiş oldum.	
	Baskı	Hülya: Sürekli olarak bana örnek tezler yollayarak "bak bunlara benzer şekilde" ileler demesi, ama aynı zamanda diğer hocalarla iletişimim konusunda çok açık olmaması beni çok zorladı.	
	Dönüt	Aydan: Danışmanın yetersiz rehberliği. Gönderdiğim dosyalara cevap vermesinin çok ama çok uzun sürmesi. Şükran: Danışman-öğrenci ikili ilişkilerinin çok iyi olması gerekir tezin sağlıklı şekilde ilerleme kaydedilebilmesi için feedback yapılması süresinin iyi olması gerekir bende ne yazık ki en büyük problemlerden biri olmasından ötürü süreçte verim alma konusunda sıkıntılarım olmuştur.	
	Tez Konusu		Gamze: Tez yazma süreci özellikle teze başlama çalışılmak istenen konuyla, bize dikte edilmeye çalışılan konuları kabullenme aşamasında zorluklar yaşadım.
			Leyla: Ben konu açısından çok zorlandım. Çalışmak istediğim konu daraltması zor olan kapsamlı bir konuydu. Ayrıca uygulama içermeyen kuramsal bir konu seçmiştim. Bu da beni daha çok okumaya ve daha fazla araştırmaya yöneltti. Alan geniş olunca bu konuda yapılan çalışmalar da fazlaydı ve okumayı bitirip yazmaya başlamam çok uzun zamanımı aldı.
			Neslihan: Danışmanım oldukça zor bir tez konusu seçmişti. Dünyada ve ülkemizde çok az çalışılmış bir konuydu. Yazılı kaynak bulma noktasında çok zorluk yaşamıştım. Eren: Çalışacağımız konunun daha önce az çalışılmış olmasının da kendine göre zorlukları vardı tabii.
Konu Kaynaklı	Kaynağa Erişim	Ayşe: Yetersiz Türkçe kaynaklar.	
		Şükran: Özel bir konu araştırılıyorsa eğer onun ile ilgili ulusal düzeyde kaynak bulma sıkıntısı en büyük zorluktu.	
		Eren: Kaynak bulma konusunda birçok kaynağa internet ortamında ulaşılabile de ulaşılamayan kaynakların olması aradığınız basılı yayının okul kütüphanesinde bulunamaması da önemli zorluklardandı.	
	Çeviri	Ayşe: Tercüme edilememiş kaynaklar. Şükran: Uluslararası literatürde kaynaklara ulaşım onların çeviri yapılma konusunda birtakım sıkıntılarım olmuştur. Sezer: Bir başka zorlandığım konuda İngilizcemin çok iyi olmamasından dolayı, çevirisi olmayan kitap ya da makaleler gibi yabancı kaynakları okumak ve yorumlamaktı. Sürekli İngilizce öğretmenlerimizden destek aldım. Bu da çok fazla zaman kaybına yol açtı. Eren: Yabancı dildeki eserlerin temin edilmesi ve tercüme edilmesini de tez yazım sürecinin zorlukları arasında sayabilirim.	
Zaman Kaynaklı	İş Yükü	Hülya: O kadar çok iş yüküm vardı ki, teze yoğunlaşmak çok zordu benim için.	

<i>Veri Toplama Süreci Kaynaklı</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<p>Ali: Saha ziyaretlerinde doğru yorum ve bilgiye ulaşma cabalarının zorluğu.</p> <p>Sezer: Benim tezim nitel bir araştırmaydı. Okul müdürleri ile bire bir görüşme yaptım. Bu görüşmelerde zaman ve veri kaybı yaşamamak için ses kaydı yapmak istediğim zaman, bazı okul müdürlerinin rahatsız olduklarını gördüm. Ses kaydı onların doğallığını bozduğunu düşünüyorum. Bu görüşme için izin alınmasına rağmen okul müdürlerimiz ses kaydından rahatsız oluyorlar. Bu da verinin tam alınmamasına yol açıyor. Yine anket doldurmak istemeyen, bu işi angarya olarak gören hatta anket doldurmak istemeyip okul idarecilerinin ricasıyla hatır için anket dolduran öğretmenlerle bile karşılaşmak üzücüydü.</p>
	<i>İzin/Randevu Alamama</i>	Meltem: Bunların dışında, çalışma grubunda bulunan kişilere araştırmanın amacını anlatarak görüşme için randevu talep etmek sonrasında ses kaydı için kişileri ikna etmek ve ses kayıtlarını Word ortamına aktarmak beni en çok zorlayan kısımlardı.
	<i>İzin Süreci</i>	Ali: Eğer tez konusuna ve kullanılacak ölçme araçlarına karar verildiyse bu çok iyi ama bunlarla ilgili aşama çok sıkıntılı, etik kurul süreci akabinde Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin alma yazışmalar o kadar uzun sürüyor ki, bu nedenle veri toplama zamanının çok iyi ayarlanması gerekiyor.
<i>Analiz Süreci Kaynaklı</i>	<i>İstatistik Programları</i>	Şükran: Sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların analizlerinde akademik dile sahip olup o şekilde yorumlanması gerekir bu analizlerin yapılması bağlamında birtakım programlara çok iyi olacak şekilde hakim olup analizleri yapıp ve sonuçlarına ulaşma kısmında sıkıntılarım olmuştu.
<i>Kişisel Kaynaklı</i>	<i>İş Yaşam Dengesi</i>	Gamze: Sonraki süreçte evdeki sorumluluklar, işteki sorumluluklar haricinde tez danışmanın ile ilgili sorunların hepsinin birleştiği bir aşama da pes etmeden devam edebilme mücadelesi vermek yaşadığım zorluklara örneklerdir.
		Leyla: Planlanan takvime uyamadığım için motivasyonum düşüyordu. Süreç sonuçlanana kadar da bu sıkıntıyı hep yaşadım. Çalışırken lisansüstü eğitim almak zaten zor oldu. Bir de tez yazma sürecinde tamamen konsantre olmakta zorlandım. Çünkü öğretmen olduğum için ilgilenmem gereken sınıflar, hazırlamam ve okumam gereken sınavlar, yoğun bir ders ve kurs programım vardı. Bu durumlar da tez yazma sürecimi etkiledi. Bir konuya yoğun bir şekilde odaklanıp yazmaya çalışmak beklediğimden daha uzun sürüyordu. Tam odaklanıp verimli çalışmaya başlayınca iş hayatı araya girip verimimi düşürüyordu. Sadece akademi dünyasıyla ilgilensem eminim daha kısa sürede, daha az stresli ve daha keyifli bir çalışma yürütebilirdim.
		Meltem: Benim için en büyük zorluk, iş ile birlikte tez yazmak oldu. Araştırma yapmak için iş yerimden izin almak zor olduğu gibi geceleri tez için uykusuz kalmak ve hafta sonlarını kütüphanede geçirmek yorucuydu.
		Ali: Mesai içinde akademik çalışmalara yeterince zaman ayırlanamaması ve MEB tarafından sadece sözlü destek verilmesi hiçbir düzenlemenin destekleyici olmaması.
		Sezer: Tez yazma sürecinde benim en çok zorlandığım hem iş hem aile hem çocuklar ile tez yazma sürecini beraber götürmemdi. Bu nedenlerden dolayı zaman sıkıntısı çok yaşadım. Hem ders zamanlarında hem de tez yazım aşamasında sürekli koşuşturma ile geçti.

Tablo 3'te görüldüğü üzere danışman alt temasındaki iletişim kodunda bir, baskı kodunda bir, dönüt kodunda ise iki katılımcı düşünceleri dile getirmişlerdir. Konu alt temasında ise tez konusu kodunda dört, kaynağa erişim kodunda üç, çeviri kodunda ise yine dört katılımcı görüşlerini açıklamışlardır. Zaman alt temasında belirlenen iş yükü kodunda ise bir katılımcı görüş sunmuştur. Veri toplama alt temasında veri toplama araçları kodunda iki, izin/randevu alamama kodunda bir ve izin süreci kodunda yine bir katılımcı görüş bildirmişlerdir. Analiz alt temasındaki istatistik programları kodunda bir, kişisel alt temasındaki iş yaşam kodunda ise beş katılımcı düşüncelerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar zorluklara ilişkin olarak en çok iş yaşam dengesi kodunda görüş bildirirken bunu tez konusu ve çeviri takip etmiştir.

Tez Sürecinin Hissettirdikleri:

Tablo 4'te tez sürecinin hissettirdiklerine ilişkin kodlar ve katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi tez sürecinde hissedilenlere ilişkin olarak katılımcıların dördü olumsuz, dördü karmaşık ve ikisi olumlu hisler kodlarında görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu tez sürecinde yaşanan hislerim olumsuz ya da karmaşık olduğunu bildirmişlerdir.

Tablo 4. Tez Sürecinin Hissettirdikleri

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcıların İfadeleri</i>
	Neslihan: Umutsuzluk, çaresizlik ve yetersizlik.
<i>Olumsuz</i>	Aydan: Stresli, gergin, yetersiz, yorgun, perişan olma ihtimalim var. Ezgi: Stresli, melankolik, kaygı dolu, sancılı.
	Leyla: Tez sürecinde hep yazamayacağımı ve bitiremeyeceğimi düşünüyordum. Bu durum da beni iyice karamsar yapıp ilerlememi zorlaştırdı. Konuların içinde çok kayboldum. Ele aldığım her konuda nerden nasıl başlayacağımı bilemedim. Bir konu üzerinde yoğunlaşıp yazmaya başlamam çok zamanımı aldı. Sürekli stres halindeydim. Tezle ilgilenmediğim zaman kendimi suçlu hissettim. Yazmaya başlayıp ilerleyince ve danışmanımdan da olumlu eleştiriler alınca kendime güvenerek ilerlemeye başladım. Bu da beni biraz olsun rahatlatı. Yaptığım okuma ve araştırmaların yazıya dökülmesi bir süre sonra beni motive etmeye başladı. Hiç istemeden çalıştığım zamanlar da oldu. Bitirmem gerektiği için çalışmak zorundaydım. Verdiğim emeğin boşa gitmesini istemiyordum. Yarıda bırakamazdım. O yüzden hiç istemesem bile kendimi zorladığım dönemler oldu. Bu yüzden çok sıkıldığım ve bunaldığım günler geçirdim. Ama ilerleme gördükçe kendi kendime motive oldum ve sona ulaştım. Sürece genel olarak baktığımda başlangıçta karamsarken sona doğru daha umutluydum. Ancak bitiremem, zamanında yetiştiremem ya da jürinin kabul etmeyeceği korkuları da süreç içinde hep vardı.
<i>Olumlu</i>	Sezer: Ben tez sürecini iki boyuttan düşünüyorum. Birincisi akademik diğeri sosyal boyutu. Akademik boyutunda belli bir zamanda istenilen kurallar çerçevesinde tez kitap olarak oluşturuldu. Burada tez danışmanımın bana sonsuz desteği ve katkısı ile bu süreci rahat aştım. İkincisi olan sosyal boyutunda ise yeni kişiler tanımak, bu kişilerle sohbet etmek, tekrar üniversite yıllarında olduğu gibi kafede oturup çay içmek bile keyifliydi. Ben tez yazma sürecinde hem tez danışmanım hem de arkadaş yönünden şanslı olduğumu düşünüyorum. Bu şans bana tezimi daha rahat oluşturmamı sağladı. Eren: Genel olarak ifade etmek gerekirse süreçte karşıma çıkan olumsuzlukları yine süreç içinde ortaya koyduğum somut çalışmalarla ortadan kaldırma duygusu tarif edilemez bir duyguydu. Tez sürecini literatür tarama kısmından sonra eğlenceli olarak değerlendirmek yanlış olmasa gerek. Çünkü artık kendi çalışmalarımızın ürününü almaya başladığımız dönem girmiş oluyoruz bir nevi hasat zamanı olmuş oluyor bizim için.
	Gamze: Bazen özgüveni yüksek, bazen çöküşte kararsız, bazen mücadeleci azimli gibi karmaşık hislerim vardı. Ama bunların geçici bir olduğunu bilerek tezim bitince yaşayacağım mutluluğu, omuzlarımdaki yükten kurtulacağımı düşünerek çalıştım ve başardım.
	Meltem: Uzun ve dik bir merdivenin basamaklarını tek tek çıkmak gibi. Yorulmak, bazen durup dinlenmek bazen de bırakmak isteyip geriye dönüp baktığımda çıktığın katları görerek devam etmen gerektiğini düşünmek veya danışman hocanın sana olan inancını düşünerek ve onun motivasyonu ile devam etmek ve en sonunda keyfine doyum bir mutlulukla yaptıklarına bakıp bunca yolu nasıl geldiğine inanmayıp sonunda başarmış ve bitirmiş olmanın tadını çıkartmak olarak tarif edebilirim.
<i>Karmaşık</i>	Ali: Yoğun yorucu ama başarıma hırslının olduğu bir dönem. Her şeye rağmen ileriye atılacak bir adımın ilki olması açısından güzel. Osman: Öncelikle tezi bitirmiş olduktan sonra özgüven sağladım. Ancak tez yazarken ki süreçte ara ara yetersizlik duygusuna kapıldım. Genellikle gergin bir süreç olarak geçirdiğimi söyleyebilirim çünkü belirli bir sürede tamamlanması gereken bir şey olarak algılandığından gerginlik ister istemez yaşıyor. Diğer şekilde aşama aşama da özgüven ve başarının sağladığı mutluluğu yaşamaya başladım. Artık bazı şeyleri başara bileceğimi ve sürdürebileceğime dair kendime olan inancım arttı.

Tez Sürecine Yönelik Öneriler:

Tablo 5'te tez sürecinin zorluklarına ilişkin alt tema, kod ve katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmektedir.

Tablo 5. Tez Sürecine Yönelik Öneriler

<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcıların İfadeleri</i>
<i>Konu</i>	<i>Merak-İlgi</i>	Neslihan: Danışmanları ile birlikte ayrıntılı bir görüşme yapıp kendilerine uygun bir tez konusu seçsinler. Aydan: Kesinlikle üzerinde çalışılan konu ilgi alanı, sevilen bir konu olmalı ki çalışmak işkenceye dönüşmesin. Ezgi: İlgi duydukları, merak ettikleri zevkle çalışabilecekleri bir konu seçimi öncelikli tavsiyemdir.
	<i>Popülerlik</i>	Şükran: Ulusal ve uluslararası literatürde bolca kaynağın olduğu bir konu üzerine çalışılması kolaylık olacaktır. En önemlisi bol bol okumaların yapılması konuya olan hâkimiyeti arttıracığından ileriki safhalarda işlerini kolaylaştıracaktır. Leyla: Öncelikle konu üzerinde dikkatlice düşünüp araştırmalarını öneririm. Çok çalışılmış bir konu, çalışması kolay gibi görünebilir ancak kaynak bakımından bir okyanusta çarpınmaya benziyor. Öncelikle konuya karar vermeden önce kaynakları kapsamlı bir şekilde gözden geçirmelerini öneririm. Yani tezde evet her şeyi ele almak zorunlu değil ancak nitelikli bir ürün ortaya koymak isteniyorsa ele alınan konunun her açıdan incelenmesi gerekecektir. Bu nedenle az çalışılmış bir konu seçmek daha avantajlı olabilir. Ya da araştırılmak istenen konunun çok çalışılmış bir boyutu ele alınabilir.
<i>Zaman Yönetimi</i>	<i>Çalışma Takvimi</i>	Neslihan: Çalışma takvimi oluşturup bu takvime uymaya çalışınlar. Sezer: Tez sürecinden önce bir yol haritası çizmeli. Neyi zaman nasıl yapacağına karar vermeli. Hangi ay hangi bölümü oluşturacağını önceden belirlemeli.
	<i>Planlama</i>	Ali: Hayatınızın akışını etkileyecek bir ciddi problemler zinciri yoksa zamanı iyi planlayın süresi içinde tüm çalışmalarınızı tamamlayın.
<i>Danışman</i>	<i>Seçim</i>	Aydan: Danışmanınızı özgürce, iletişim kurabildiğiniz, dilini anladığınız, sizi anladığını düşündüğünüz birini özgürce seçebilmek önemli. Eğer istediğiniz öğretim üyesi ile çalışmanıza izin verilmeyen durumlar olursa bu süreci içinden çıkılmaz bir hale dönüştürebiliyor.
	<i>İletişim</i>	Meltem: İletişim o kadar önemli ki Danışmanınıza ihtiyaç duyduğunuzda ulaşabilmeniz. Veya tezin herhangi bir yerinde yetersiz, eksik, başansız hissettiğiniz noktada sizi rahatsız edenin, neyi başaramadığınızı hatta neden başaramadığınızı açık şekilde dile getirebileceğiniz bir danışman. İletişimi mutlaka iyi oluşturmaya çalışılmalı. Sezer: Baskı kurarak emrivaki şekilde bir iletişimin kimseye yararı olmayacaktır. Mutlaka danışmanla etkili iletişim kurma yolları bulunmalıdır.
<i>Yazma</i>	<i>Yazım Kılavuzu</i>	Neslihan: Tez yazım kılavuzunu iyi okusunlar. Sonra ya tezin bitmesine yakın ya da jüride ya da teslim edeceğiniz sırada enstitüden sürekli olarak düzeltme uyarısı alıyorsunuz.
	<i>Teknik Destek</i>	Leyla: Eğer bilgisayardaki basit programları kullanmada bile sorun yaşıyorsanız, çok çeşitli bölümler, tablolar, şekiller, grafikler sizi tez yazımı esnasında oldukça zorlayacaktır. Bu nedenle belki bu işi iyi bilen, yapan kişilerden destek alınmalı. Osman: İçindekiler kısmını bile yapmaktaki zorlandığım anlar oldu.
	<i>Yardımcı Programlar</i>	Neslihan: EndNote gibi yardımcı programlara başvurulabilir.
<i>Destek</i>	<i>Akran</i>	Ayşe: Arkadaşlarını iyi seçsinler. Herkesle arkadaş olmasınlar özellikle ders döneminde moral bozuyorlar. Ezgi: Tez sürecinde destek alabileceği, motive olabileceği, bu süreci yaşayan kişilerle iletişim kurmak. Sezer: Tez yazım aşamasında tezi mutlaka bir arkadaşı ile paylaşmalı, gözünden kaçan bölümleri başkası daha rahat görebilir.
	<i>Danışman</i>	Şükran: Eğer yüksek lisans öğrencileriye danışman seçimine çok dikkat edilmesi gerekir. Leyla: Ayrıca tez yazma sürecinde danışmanın etkisi de çok büyük. Ben çalışmamı çok erteledim ama danışmanın vazgeçmedi. Bu yüzden öğrencilerin gerçekten kendilerini destekleyen danışmanlarla çalışmasını öneririm. Tez yazmak zaten stresli bir süreç. O yüzden bir de danışmanın aşırı baskı yapması ya da sürekli olumsuz eleştirilerde bulunması öğrenciyi zor duruma sokabilir. Eğer çalışma stili uymuyorsa değiştirmek için imkânları varsa danışmanını değiştirsinler. Öğrenciler ne yapmak istediklerini de danışmanlarıyla açıkça konuşabilmeliler. Sonuçta ortaya çıkan ürün öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak ve ilerdeki çalışmalarına temel oluşturacak. Bu yüzden danışmanın isteklerinden çok öğrencinin istekleri önemli olmalı. Ama bu sadece öğrencinin isteği değil danışmanla beyin fırtınası yaparak şekillendirilmeli. Bence tez yazma sürecinin en önemli faktörü danışmanla olan iletişim. İş zorlaştıran da kolaylaştıran da danışman oluyor Tez yazma süreci zorlu bir süreç. Ancak danışmanla sağlıklı iletişim, planlama ve kendine güvenle üstesinden kolaylıkla gelinebilecek bir süreç.

Meltem: Ders döneminde tez konusuna danışmanlarıyla birlikte karar verirlerse, araştırma yapmak, daha çok kaynağa ulaşarak daha fazla okuma yapmak için zamanları olacaktır.

Osman: Danışman hocaları ile sürekli iletişim halinde olmaları gerektiğini düşünüyorum çünkü usta-çırak ilişkisi ile ilerleyen süreçlerde çırağın tökezlemesi normaldir. Burada ustasının ona el uzatması ve desteklemesi de oldukça kıymetlidir.

Sezer: Kulağı ve gözü mutlaka tez danışmanında olmalı. Tez danışmanın yönlendirmelerine göre hareket etmeli. Tez danışmanının tecrübe ve bilgisinden bolca istifade etmeli. Bundan dolayı sürekli tez danışmanı ile iletişim halinde olmalı.

Tablo 5’te görüldüğü gibi konu alt temasında konu kodunda dört katılımcı görüş bildirmiştir. Popülerlik kodunda ise görüş bildiren iki katılımcı bulunmaktadır. Zaman yönetimi alt temasında yer alan çalışma takvimi kodunda iki, planlama kodunda ise bir katılımcı görüş bildirmektedir. Danışman alt temasında yer alan seçim kodunda bir, iletişim kodunda iki katılımcı görüş bildirmektedir. Yazma alt temasında yazım kılavuzunda bir, teknik destek kodunda iki, yardımcı programlar kodunda bir katılımcı görüş sunmuştur. Son alt tema olan destekte ise beş kişi danışman kodunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların en çok vurguladığı öneri danışman desteği olurken en az vurgulanan öneri tez tazım kılavuzu, teze yazımına yardımcı programlar, danışman seçimi ve zamanı planlama olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayan mezunların lisansüstü eğitim yapma nedenlerine, tez sürecinin kazandırdıklarına, zorluklarına, bu süreçte yaşanan hislere ve tez sürecine ilişkin öğrencilere önerilere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya amaçlanmıştır.

Eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayan katılımcıların çoğunluğu lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin mesleki ve kişisel gelişim olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısmı da akademik çevre ile etkileşim kurarak böyle bir çevrede yer almak ve kariyerde ilerlemek amacı ile lisansüstü eğitim yaptıklarını söylemişlerdir. Katılımcılar alana ilişkin teorik bilgileri de detaylı bir şekilde derinlemesine öğrenerek uygulama ile bağlantı kurma, kendini yenileyebilme alanda alacağı lisansüstü eğitim ile bulunduğu konumda uzmanlaşma konularına vurgu yapmışlardır. Ayrıca, Araştırmanın bu bulgusu Koşar, Er ve Kılınc’ın (2020), Alabaş, Kamer ve Polat’ın (2012), Kılınc, Karahalilöz ve Bektaş’ın (2020), Serin ve Ergin-Kocatürk’ün (2019), Maviş-Sevim ve Akın’ın (2021), Kahraman ve Tok’un (2016), Aktan’ın (2020), İlter’in (2019), Aküzüm (2016) araştırma bulguları ile de kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda da katılımcıların lisansüstü eğitim alma nedenleri kültürel gelişim, akademik ortama temayüz etme, ekonomik katkı ve yeni fikir ve düşüncelerle karşılaşma, alan bilgisini genişletme, okulda yapılan öğretimi geliştirme, alana daha fazla hâkim olma, kariyer gelişimi, yönetici olma isteği şeklinde belirlenmiştir. Bu açılardan ele alındığında eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin en önemli nedenlerinden birisinin kendilerini geliştirmek olduğu ifade edilebilir. Özellikle uygulama konusunda engin tecrübelere sahip öğretmen ve yöneticiler sahip oldukları

deneyimlerini teori ile bütünleştirerek daha etkili mesleki özellikler sergileyebileceklerini düşünüyor olabilirler. Özellikle Öğretmen Strateji Belgesi ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de vurgulandığı üzere öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, sürekli mesleki gelişimin sağlanması önem teşkil etmektedir. 2023 Vizyon Belgesinde insan kaynakları bağlamında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde hem okul müdürleri hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin lisansüstü dereceye dayalı olarak yapılandırılması amaçlanmıştır.

Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlamış olan katılımcıların çoğunluğu tez sürecinin kendilerine akademik anlamda, bireysel olarak ve yeni çevre kazanma bağlamında getirileri olduğu konusuna değinmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu alanyazını etkili bir şekilde tarama fırsatı yakaladıklarını bunun da kendilerine bilimsel yayın okuma alışkanlığı kazandırdığını vurgulamışlardır. Tez yazma sürecinde akademik yazma becerisi ve okuduklarını sentezleme becerisi yine vurgulanan konular olmuştur. Bununla beraber katılımcıların alana ve mesleklerinin teorik boyutuna ilişkin farkındalıklarının arttığı, analiz yapabilme becerisinin kazanıldığı, kişilerin tez yazma sürecinde planlama yapabilme ve bu plana uyma konusunda deneyim kazandıkları, sürekli okumanın, yeni bilgiler elde ederek çevre ile de etkileşimin katkısı ile yeni perspektif elde edilmesi araştırmanın diğer dikkat çekici bulguları arasında yer almaktadır. Katılımcılar yüksek lisans ve özellikle tez sürecinde alandaki diğer üniversite, bölüm, ana bilim dalları hocaları ile etkileşimlerinin bu sürece farklı bakış açısı kazandırması bağlamında önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Kan ve Gedik'in (2016) yapmış oldukları araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Araştırmada tez sürecinin akademik yazma ve bilimsel söylem konularında katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca Serin ve Ergin-Kocatürk'ün (2019) araştırma bulgusu ile de bilimsel okuryazarlık, farklı bir bakış açısı kazandırma, eleştirel ve analitik düşünme ve kişisel gelişim bulguları açısından da bu bulgu benzerlik göstermektedir. Aküzüm (2016) yapmış olduğu çalışmasında eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitim ile kazanılmak istenen davranışların arasında lisansüstü eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin başarılarını artırabilecek ve alanlarına katkı sunmalarına imkân sağlayabilecek tutum ve davranışları edinme, "bilimsel metotları kullanabilen", "topluma katkı sağlayabilen" ve "kurumunda lider olabilen", "ulusal bilim politikasına katkı sağlayabilen", "bilim kültürünü okula taşıyabilen" ve "öğretmen ve öğrencilere rol model olabilen" olarak belirlemişlerdir. Bu bağlamda Aküzüm'ün (2016) araştırma bulguları da çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Buradan hareketle yoğun bir çalışma temposu gerektiren tez sürecinin bu süreci yaşayanlara belirli bir konuda bir araştırmanın nasıl yapılabileceği, bilimsel yayınlara nasıl ulaşacağı ve kendi konusuna katkı sağlayacak bilimsel yayını diğerlerinden nasıl ayırt edeceğine ilişkin önemli katkıları olduğu ifade edilebilir. Elbette bir araştırma sürecinin nasıl başlayacağı ve yürütüleceğine ilişkin ders döneminde çeşitli dersler okutulmaktadır ancak öğrenciler

bireysel olarak tez sürecinde bunu deneyimlemektedirler. Aynı zamanda alanyazın taraması, sentezleme, yayın okuma sıklığı da ulaşılan yayınlara eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşma konusunda katılımcılara bakış açısı kazandırmıştır. Elbette bu sürecin bir okuma, araştırma, sentezleme, analiz, veri toplama gibi bazı aşamalardan oluştuğunu bu bağlamda kişilerin de çeşitli kongrelere seminerlere vb. katılımlarını da artırdığını da göz önünde bulundurulduğunda kişilerin süreçte alandan yeni öğretim elemanları, öğrenciler ile etkileşimde bulunabileceği bunun da akademik etkileşime önemli oranda katkısı olacağı vurgulanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu katılımcıların tez sürecinde yaşadığı zorluklara ilişkindir. Katılımcıların çoğunluğu tez sürecinin en büyük zorluğunun iş yaşam dengesini sağlamak olduğu konusunda hemfikirdirler. Tez sürecinde hem bir kurumda görev yapıyor olmak, hem aile yaşantısında farklı rollere sahip olmak iş, tez yazımı ve aile üçgeninde kişileri zorlayabilmektedir. Nitekim katılımcılarda görev yaptıkları kurumdan izin almada, evde eşin çocukların bu süreci destekleme konusunda yetersiz olmaları teze adapte olarak çalışmaya vakit ayırmada problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmının aslında sürecin başında tez konusu seçerken zorlandıkları bulgusu oldukça dikkat çekicidir. Alana katkı sağlayacak yeni bir konu, üzerinde daha önce çalışılmamış ya da az çalışılmış bir konu seçme zorunda olduklarını düşünmeleri, danışmanın kendisinin öğrencinin yerine tez konusunu seçmesi ve konuda ısrarcı olması bu bağlamda en çok dile getirilen zorluklar olmuştur. Özellikle katılımcıların bir kısmı da neyi nasıl ele alacakları konusunda hem kararsız hem de yetersiz hissettiklerini, bu nedenle de kapsamlı bir şekilde bütüncül resmi göremediklerini, neredeyse sadece süreci tamamlamak amacı ile kendilerine uygun olmayan konularla vakit kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zorluklara ilişkin vurgulanan bir diğer önemli nokta ise çeviri ve kaynağa ulaşım konusunda yaşanan zorluklardır. Lisansüstü eğitime başlarken belirli bir dil puanı gerektirse de katılımcılar yabancı dilde bir yayın okuma, anlama, analiz etme, sentezleme ve kendi çalışmalarına entegre etme konusunda zorlanmaktadır. Bu nedenle de kaynağa erişim konusu kişileri zorlamaktadır. Tez konusuna ilişkin yaşanan deneyimlere ek olarak danışman ile yaşanan zorluklar da katılımcılar tarafından çoğunlukla dile getirilmiştir. Danışmanla etkili iletişim kurma, danışmanın ulaşılabilir olmaması, teze zamanında dönüt vermemesi gibi çeşitli sıkıntılar bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Aslan (2010), Bakioğlu ve Gürdal, 2001, Kan ve Gedik, 2016) araştırma bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda da uluslararası literatürden yararlanmak adına yabancı dilde yazılmış bilimsel kaynakları okuma, anlama, çevirisini yaparak çalışmalarına katma konusunda zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy-Kerimoğlu'nun (2020) Eğitim Yönetimi alanındaki doktora öğrencileri ile tüm sürece ilişkin yürüttükleri çalışmalarında da benzer şekilde yabancı dil yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler ve aynı zamanda danışman ile etkileşimin yeterli olmaması

danışman desteği eksikliği sorunlar arasında vurgulanmıştır. Aynı şekilde tez konusunun seçimi ve çalışmaya ilişkin kaynaklara ulaşma konusundaki zorluklar Balı ve Dönmez'in (2018) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Her ne kadar Balı ve Dönmez'in (2018) araştırması doktora öğrencileri ve onların tez yazım süreci bağlamında olsa da lisansüstü eğitimde yüksek lisans aşamasında da benzer sorunların yaşandığı görülmektedir. İş yaşam dengesi kurmaya ilişkin bu araştırmada ortaya konan zorluklara ilişkin olarak yine Yılmaz vd.'nin (2016) yapmış oldukları araştırmada da lisansüstü öğrencilerin mesleki iş yükünün ve aile içi sorumluluklarının fazla olması nedeniyle iş-aile-yaşam dengesini sağlayamadıkları, bunun sonucunda ise tezden uzaklaşma, tez sürecini uzatma gibi yeni sorunların ortaya konduğu belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada bu araştırmacının da zamana ilişkin yaşanan zorluklar bulgusuna benzer şekilde tez yazma sürecinde zamanını yönetemeyen lisansüstü öğrencilerin tezlerini yazamadıkları ve bu nedenle tez yazım sürelerinde kaytarma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Danışmanla iletişim ve süreci beraber etkili şekilde yürütme konusunda ortaya çıkan bulguyu Boufeldja ve Bouhania'nın (2020) da araştırma bulgusu desteklemektedir. Bu çalışmada danışmanın tez sürecindeki desteğinin az olmasının, dönütlerinin zamanında iletilmesinin, süreçte öğrencilerin kendi başlarının çaresine bakma durumunda bırakılmalarının süreci etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ortaya konan tez konusu seçimindeki zorluk ve konuya ilişkin yeterli kaynak bulma ve çeviri ile ilişkili olarak Puspita (2019) çalışması da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Puspita'nın (2019) çalışmasında da katılımcılar hem tez konusu seçiminde hem de bulunan kaynakların ana dile çevriminde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Lestari'nin (2020) de bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak çalışmasında öğrencilerin tez yazarken karşılaştıkları güçlükler zaman yönetimi, araştırma metodolojisi, araştırma konusu ve danışman ile iletişim, intihal, öğrencilerin motivasyonu şeklinde belirlemiştir. Swarni (2016) çalışmalarında bu sürecin en büyük zorluğunun öğrencilerin literatür taraması bölümünde teze uygun ilgili kaynak ve kaynakları bulamamaları olduğunu bu zorluğu ise giriş bölümünün yazımında araştırmacının arka planının yazılması konusunda fikir eksikliği, araştırma sonucunun sunulması, yöntem yazımında teze uygun yöntemin belirlenmesi ve sonuç bölümünde araştırmacının özetini içeren kısa cümleler oluşturmak takip etmektedir. Tüm bunların ışığında tez sürecinin kişilere getirileri yanında oldukça zor aşamaları olduğu da görülmektedir. Öncelikle genelde lisansüstü eğitim ve özelde tez yazımı bu süreçte yer alan kişileri özellikle iş yaşam dengesi bağlamında oldukça fazla etkilemektedir. Öğretmenlerin çoğu okulda ders yüklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir; bu bağlamda okulda geçirdikleri sürenin uzun olması, iş yükü, kurumdan araştırmaya vakit ayırmak için izin almada karışlarına çıkan engellerden kurumsal olanlardır. Bireysel engeller arasında ise de özellikle çocukları olan katılımcıların onların sorumluluğunun daha da artması, eşlerin sürece destek olmaktan uzak oluşlarının bulunduğu söylenebilir. Tez konusuna karar verme aşamasında kişilerin

zorlandıkları göz önünde bulundurulduğunda bunun nedenlerinden birisinin ders dönemini başarı ile tamamlama kaygısı nedeni ile süreçte merak uyandıran, ilgi duyulan konuların fark edilmemesi olabilir. Konu seçimine gelindiğinde ise kişiler neyi, nasıl çalışılabileceklerine ilişkin bir çıkmaz yaşayabilmektedir. Danışman konusunda ise öğrencilerin diledikleri tez danışmanı ile çalışamama durumları danışman ve öğrenci arasında iletişim kopukluklarına sebep olabilmekte bu da süreci hem yavaşlatmakta hem de beklenen performans sergilenmemektedir.

Tez sürecinde hissedilenlere ilişkin olarak katılımcıların olumlu hislerden çok olumsuz ve karmaşık olarak hislerini ifade etmeleri oldukça düşündürücüdür. Süreçte çoğunlukla zamanında yetiştirememeye, jüride başarısız olma kaygısı, sadece bitirmek zorunda olduğu için süreci devam ettirme, yazmaya bir türlü başlayamama ve başladıktan sonra da konular arasında dağılma gibi sebeplerle katılımcılar endişeli, umutsuz, melankolik, çaresiz, yetersiz yorgun ve gergin hissettiklerini ifade etmişlerdir. Karmaşık duygular yaşayan katılımcılar ise motivasyon kaybı yaşadıklarında danışmanlarının desteği, başarılı olma ve süreci tamamlama düşüncesi, uzun ve dik bir merdiven tırmanmak gibi ama sonunda başarı ve zafer olduğuna inanılması şeklinde duygularını ifade etmişlerdir. Her ne kadar doktora yeterlik sınavına ilişkin olsa da Gelmez-Burakgazi ve Yıldırım'ın (2016) yapmış oldukları çalışmanın sonuçları da kısmen bu araştırmanın olumsuz hislere ilişkin sonucu ile benzerdir. Lisansüstü eğitimde ders süreci, yeterlik, tez aşaması gibi farklı aşamalar bulunmaktadır ama her aşama kendi özellikleri dâhilinde öğrencilerde farklı hislere neden olmaktadır, ancak Gelmez-Burakgazi ve Yıldırım'ın (2016) da çalışmalarında da bir sınav endişesi olması nedeni ile katılımcıların stres, özgüven eksikliği, endişe gibi duyguları dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu açıardan ele alındığında kişilerin öncelikle motivasyon düzeylerinin ve bu motivasyonu etkileyen kariyerde yükselme şansı, akademik hayata geçiş yapma fırsatı, çocuklarına rol model olma isteği, yeni bir çevrede öğrenmeyi sürekli kılarak kendini yenilenme şansı, lisansüstü eğitime giriş aşamasını akabinde ders aşamasını tamamlayıp sona doğru yaklaşıldığı ve başarıya az kaldığı düşüncesi tez yazım aşamasında danışmanın desteği, veri toplama sürecinin başarılı ilerlemesi gibi süreçte kişileri mutlu eden ve sürece olumlu anlamlar yüklemelerine aksi durumlar is karmaşık ve olumsuz hislere sebep olmuş olabilir.

Katılımcıları tez sürecinde olan ya da bu süreci yaşayacak olanlara önerilerinde tez konusunu çoğunlukla vurgulamaları önemli bir bulgudur. Nitekim katılımcıların tez sürecinin en önemli zorluğunu konu ile ilişkilendirmesi nedeniyle önerilerde de tez konusunu öncelikli vurgulamışlardır. Çok popüler olan konuların da zaman zaman orijinal kaynaklarına ulaşma konusunda sıkıntı yaşanabileceği bu nedenle sadece popüler olduğu için çalışılmaması gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca tezin şekilsel yazımında yetersiz kalınan noktada teknik destek almanın önemi, danışman ile etkili bir iletişim ağı kurmanın, planlamaya ve çalışma takvimi oluşturmanın önemine değinilmiştir. Holmes,

Robinson ve Seay (2010) öğrenme hedeflerini takip eden ve benimseyen öğrencilerin akademik başarıya giden yolda daha derin bilişsel stratejiler kullandıkları sonucuna varmışlar; akademik görevleri yerine getirmede dikkat dağıtıcı tüm unsurlardan kaçınmanın önemine vurgu yapmışlardır. Bu öğrenciler, tez tamamlama yönündeki ivmelerini sürdürebilir ve tez tamamlanana kadar kendi kendilerini izleyebilirler. Buradan hareketle tez sürecini birebir deneyimleyen ve bu süreci tamamlamış kişilerin önerilerinin önemsenmesi gerekliliği ve sürece başlayacak olan kişiler için bir yol haritası olabileceği ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. doi: [10.5961/jhes.2020.419](https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419)
- Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitime bakış açılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 85-108.
- Alabaş, R., Kamer, T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. Y. & Gülsoy-Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1323-1346.
- Arı, E., Pehlivanlar, E. & Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitimi öğrencilerinin gördükleri eğitim hakkındaki beklentileri ve görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim*, 17, 231- 235.
- Arcı, H. (1997). *Bilim insanı yetiştirme: lisansüstü eğitim ve sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri 7: Bilim İnsanı Yetiştirme, Lisansüstü Eğitim.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Bahçeci, F. & Uşengül, L. (2018). Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez konusu belirleme kriterlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 85-96.
- Bakioğlu, A. & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 9-18.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

- Balı, O. & Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 284-309.
- Boufeldja, B. & Bouhania, B. (2020). A qualitative inquiry into the difficulties experienced by Algerian EFL Master students in thesis writing: 'language is not the only problem'. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(2), 243-257.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar, Ö. (1997). *Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim*. Ankara: TÜBA.
- Gelmez-Burakgazi, S. & Yıldırım, A. (2017). Journey into doctoral candidacy: A grounded theory study of doctoral qualification exam process. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 63-92.
- Holmes, B. D., Robinson, L. & Seay, A. D. (2010). Getting to finished: Strategies to ensure completion of the doctoral dissertation. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(7), 1-8.
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(1), 263-284.
- Kahraman, Ü. & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Kan, M. O. & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 402-408.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Kılınc, A. Ç., Karahalilöz, O. & Bektaş, F. (2020). Lisansüstü öğrenim görmek: öğretmen deneyimleri üzerinden fenomenolojik bir çözümleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1755-1774.
- Koşar, D., Er, E. & Kılınc, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Lestari, D. M. (2020). An analysis of students' difficulties in writing undergraduate thesis at english education program of Muhammadiyah University of Bengkulu. *Journal of English Education and Applied Linguistics*, 9(1), 17-29.

- Maviş-Sevim, F. Ö. & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 483-510.
- Oruç, Ş. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Örücü, D. & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Puspita, C. (2019). *Factors affecting students’ difficulties in writing thesis: A mixed-methods research at eighth semester of English study program in IAIN curup*. <https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/4683> sayfasından erişilmiştir.
- Serin, H. & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40.
- Swarni, B. R. (2016). *Student’s problem in writing thesis: Case study at English department Mataram university*. <http://eprints.unram.ac.id/11713/1/E1D%2011%20019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N., Doğanalp, S. & Varol-Durmaz, D. (2016). Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(25), 205-228.
- YÖK. (2010). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ)*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/21995093/10_lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6netmeliği.pdf sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The aim of this research is to examine the views of those who have completed their master’s degree in the field of educational administration on the thesis process. In line with this main purpose, answers were sought for the following sub-objectives; (i) What are the views of those who have completed their master’s degree in the field of educational administration on the reasons for doing postgraduate education?, (ii) What are their opinions about the thesis process?

The qualitative research method was preferred in order to get detailed and in-depth opinions of the participants on the subject. The research is in the phenomenological design. The case examined in this study is the experiences of people who have completed their master's degrees in the field of educational administration regarding the thesis process, and the interview technique was used as the data collection tool. The study group of the research consists of 12 graduates who have completed

their master's degrees in the field of Educational Administration in Ankara. The maximum variation and criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Variables such as gender, age, and occupation were taken as a source of diversity in the determination of the people to be selected for the study group, thus ensuring the diversity of the study group. The criterion determined in the research is that individuals have completed their master's thesis periods. Eight of the participants forming the study group of the research were female, and four were male; their ages range from 28 to 39. Eight of the participants are teachers, two are principals, and two are civil servants. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the research. The interview form consists of two parts. The first part is the demographic information section, which includes the age and occupation of the participants. The second part consists of the following questions; (i) What are your reasons for graduate education?, (ii) What did the thesis writing process provide you? (iii) What are the difficulties you faced during the thesis writing process?, (iv) How would you describe your feelings during the thesis process?, (v) What are your suggestions to students for this process? The interviews were conducted face-to-face with graduates who have completed the thesis process in the field of educational administration. The interviews lasted between 20 and 45 minutes. Content analysis was used in the analysis of the data.

The majority of the participants who completed their master's degree in educational administration stated that the reason for doing postgraduate education is professional and personal development. Some of them said that they had postgraduate education in order to be in such an environment and to advance in their career by interacting with the academic environment.

The majority of the participants who have completed their master's degree in Educational Management have mentioned that the thesis process has benefits for them academically, individually, and in terms of getting into a new environment. The majority of the participants emphasized that they had the opportunity to read the literature effectively, which gave them the habit of reading scientific publications.

The majority of the participants agree that the biggest challenge of the thesis process is to provide work-life balance. In the thesis process, both working in an institution and having different roles in family life can force people into the triangle of work, thesis writing, and family. As a matter of fact, the participants stated that they had problems in getting permission from the institution they work and the inadequacy of the spouses and children at home to support this process, adapting to the thesis and allocating time to work.

Regarding the feelings felt during the thesis process, it is very striking that the participants expressed their feelings as negative and complex rather than positive feelings. Participants stated that they felt anxious, hopeless, melancholic, helpless, insufficiently tired, and nervous due to reasons such

as not being able to make it on time, worrying about failing in the jury, continuing the process just because one had to finish it, not being able to start writing, and being scattered among the topics after starting. Participants who experienced mixed feelings expressed their feelings such as the support of their counselors when they lost motivation, the thought of being successful and completing the process, climbing a long and steep staircase, but believing that there was success and victory in the end.

It is an important finding that the participants mostly emphasize the thesis topic in their proposals to those who are in the thesis process or will experience this process. As a matter of fact, since the participants associated the most important difficulty of the thesis process with the subject, they also emphasized the thesis subject in their suggestions. It has been stated that there may be difficulties in reaching the original sources of very popular topics from time to time, so they should not be studied just because they are popular. In addition, the importance of getting technical support, the importance of establishing an effective communication network with the supervisor, the importance of planning and creating a working schedule were mentioned at the point where the thesis was inadequate in the formal writing of the thesis. From this point of view, it can be stated that the suggestions of people who have experienced and completed the thesis process should be considered important, and it can be a road map for those who will start the process.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 28.07.2020 tarih ve 35853172-600 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çokkültürlü Eğitim Bağlamında İncelenmesi

Examination of Texts in Life Science Studies Textbooks in the Context of Multicultural Education

Kemal Faruk Bakır, Emrullah Akcan

Yazar Bilgileri

Kemal Faruk Bakır 
Yüksek Lisans Öğrencisi,
Gaziantep Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri,
kemal.f27fb@gmail.com

Emrullah Akcan 
Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep
Üniversitesi, Nizip Eğitim
Fakültesi, Temel Eğitim,
emrullahakcan@gmail.com

ÖZ

Çokkültürlü eğitim, bireyler arası saygının, koşulsuz kabulün, hoşgörünün temel dayanağı olarak farklı kültürleri tanıyıp onlarla bütünleşmeyi sağlayan, kültürlerdeki bu çeşitliliği bir renklilik ve zenginlik durumu olarak kabul edip, diğer bireylerin tüm bu farklılıkları olumlu görmesi ve karşılmasını mümkün kılan bir yaklaşımdır. Bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanılan 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile ders kitaplarından toplanmıştır. Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler, araştırmanın problemleri doğrultusunda incelenmiştir. İçerik analizi neticesinde "Göçmenlere yönelik olumlu tutum geliştirici ifadeler, farklılıklara saygı duymaya yönelik ifadeler ve farklı kültürlerin kabul edilmesine ilişkin evrensel ifadeler" şeklinde üç temaya ulaşılmış ve bu temalardan hareketle toplamda 28 kod ortaya çıkmıştır. Araştırmada 1., 2. ve 3. sınıf HBDK'lerde yer alan metinlerde çokkültürlülüğe dair ifadelerin ders kitaplarında yer alan temalara dengeli bir dağılım göstermediği ve sınıf seviyesi yükseldikçe hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerde, çokkültürlü eğitim anlayışına yönelik ifadelerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Çokkültürlülük
Çokkültürlü Eğitim
Hayat Bilgisi Dersi
Doküman İncelemesi

Keywords
Multiculturalism
Multicultural Education
Life Science Studies
Document Analysis

Makale Geçmişi
Geliş: 13.07.2021
Düzeltilme: 12.10.2021
Kabul: 03.12.2021

ABSTRACT

Multicultural education is an approach that provides recognition and integration with different cultures as the basic foundations of interpersonal respect, unconditional acceptance and tolerance, accepting this diversity in cultures as a state of color and richness, and making it possible for other individuals to see and meet all these differences positively. In this research, it is aimed to examine the texts in the 1st, 2nd, and 3rd grade life studies textbooks used in the 2020-2021 academic year in the context of multicultural education. The study was collected from textbooks with document analysis, which is one of the qualitative research methods. The texts in the life studies textbooks were examined in line with the problems of the research. As a result of the content analysis, three themes were reached as "Phrases that develop positive attitudes towards immigrants, Expressions about respecting differences and Universal expressions about the acceptance of different cultures", and a total of 28 codes emerged based on these themes. In the research, it was concluded that the expressions about multiculturalism in the texts in the 1st, 2nd, and 3rd grade LST did not show a balanced distribution to the themes in the textbooks, and as the grade level increased, the expressions about the understanding of multicultural education increased in the texts in the life studies textbooks.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Bakır, K. F. & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1323-1343. <https://doi.org/10.37217/tebd.970889>

Giriş

Bireyler yaşamlarının ilk evresinde sınırlı bir çevre ile karşı karşıya kalır. Bu çevre bireyin ailesidir. Birey, ailesinde edindiği yaşama ait çeşitli bilgiler ile hayatı tanımaya çalışır. Bu bağlamda ailenin birey için oldukça önemli bir yeri vardır. Aile içerisinde yaşamı sorgulayan ve kavramaya çalışan birey, yaşadığı dünyayı ve içinde bulunduğu toplumu zamanla anlamlandırır. Aileden sonraki ikinci ve yine büyük önemi olan kurum ise okuldur. Okul, çocuğun eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürerek davranışlarına şekil verecek kazanımlar elde etmesine yardımcı olur; onun sosyalleşmesine, kendini bir birey olarak hissetmesine, farklılıkların varlığını fark etmesine katkıda bulunur. Yine bir birey olarak rolünün/rollerinin farkına varmasına, kimlik edinimine, model öğrenmelerine ve bunun gibi daha birçok özelliğin ediniminde yardımcı olur. Genelde okul, özelde ise derslerin bu işlevlerin oluşmasında katkısının büyük olduğu söylenebilir. Okul hayatının ilk yıllarını kapsayan ilköğretim kademesinde günlük yaşam, bireylerarası ilişkiler, toplumsal olgular kısacası hayatla ilgili genel bilgileri ve kavramları içerisinde barındıran ders hayat bilgisi olarak karşımıza çıkar (Bektaş, 2012). Bu yönüyle de hayat bilgisi dersinin, yaşamın doğal sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Sosyal becerilerin anlam bulduğu ve aktarıldığı bir ders olan hayat bilgisi, hayatın içinde başlar ve hayatla aynı paralelde ilerler. Hayatın içinde hayatı tatbik ettirir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi, çocuğun okulda yaşatlarıyla olan etkileşimi sayesinde kendini görmesini ve zihnindeki sınırların dışına çıkmasını sağlamaktadır (Bektaş, 2012). Hayat bilgisi dersi, çocuğun başarı elde ettiği, aktiflik hâli gösterdiği ve çevresine pozitif bakarak uyum sağladığı bir etkinlik sürecidir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat bilgisi dersi çocukların yaşamında gerekli etkililiği sağlayabilen önemli bir mihver derstir. Hayat bilgisi dersi, çocuğun hayata nasıl bir anlam yüklediğine dair deneyimlerini odak noktası olarak sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerleri edindirmeye çalışan, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamlandırmasına katkı sağlayan bir ders olarak tanımlanabilir (Kabapınar, 2007, s. 1). Hayat bilgisi dersi; çocuğun yaşadığı toplumla uyumlu olmasına katkı sağlayan, farklı birçok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşturulan, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretme anlayışları çerçevesinde kişiye fayda sağlayacak bilgilerle donatılmasını sağlayan bir yapıya sahiptir (Ocak ve Beydoğan, 2005; Tay ve Yıldırım, 2013). Bununla birlikte hayat bilgisi dersi içerisinde barındırdığı kültürel öğelerle ve çokkültürlülük kavramlarıyla da ön plana çıkmaktadır. Özellikle hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve farklı sınıf düzeylerine ait olan “*Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır. Bireysel farklılıklara saygı duyar. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır...*” gibi kazanımlar bu durumu örneklemektedir.

Kaliteli öğretim; sorgulayan, araştıran, merak eden ve düşünen öğrenciler yetiştirme şeklinde düşünülebilir. Bunun yanında kendine, başkasına, çevresindeki tüm insanlara ve kültürlere duyduğu/duyacağı saygı da öğretimin kalitesine katkıda bulunur. Özellikle eğitimin birinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki tutum ve düşünceleri ileride oluşabilecek olumlu/olumsuz durumların yaşanmasında etkili olacağı varsayılabilir. Çünkü çocukluk döneminde edinilen tutumların hayat boyu devam edeceği düşünüldüğünde, farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştiren çocukların ilerleyen zamanlarda bu olumlu tutumunu devam ettireceği söylenebilir. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Yani birey çocukluk döneminde farklılıklara yönelik olumsuz tutum geliştirmişse bu tutumlarının yetişkinlik döneminde de devam edeceği öngörülebilir. Dolayısı ile kaliteli bir eğitim-öğretim, bireylerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal açıdan da gelişmelerini hedefler.

Günümüzde farklı kültürel unsurlar, uzaklaştırıcı/dışlayıcı olmaktan çıkıp bir zenginlik hâli olarak görülmektedir. Günümüz dünyasında farklı kültürel altyapılar birbirini iten, uzaklaştıran öğeler olmaktan çıkarak tamamlayıcı birer kültür zenginliği hâlini almıştır. Bu durum toplumların her kesimine yansımış, özellikle de eğitim alanında kendisini hissettirmiştir. Bunun sonucunda kültürlerarası eğitim, çokkültürlü eğitim gibi kavramlar literatürde yer edinmiştir. Gay'a (1994) göre çokkültürlü eğitim, etnik ve kültürel farklılıklara hayat ve meşruiyet sağlayan, bireyleri başarıya ulaştırmak adına eşit eğitim olanağı sunmayı amaç edinen bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programlarıyla birlikte öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içerisine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlenmesini esas alan, kendine has değerleri ve normları olan bir eğitim politikası şeklinde tanımlanabilir. Polat'a (2009) göre çokkültürlü olan sınıflarda, öğretimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin farklı ırk, etnik köken ve dine sahip olan öğrencilere yönelik ayrımcı bir tavır sergilememesi ve eğitimde eşitlik ilkesini gözeterek, farklılıklarını kabul etmesi ve bütünleştiriciliğe vurgu yapması, öğretim sürecinde kullanacağı ders materyallerini kültürel farklılıkları yansıtacak biçimde seçmesi, bu öğrencilerin farklılıklarını sınıf ortamında tecrübe edebilmeleri adına olanak oluşturma gibi özelliklere ve donanımlara sahip olması gerekmektedir.

Çokkültürlülük 1980 ve 1990 yıllarında bilimsel araştırmalara fazlaca konu olmaya başlamış bir kavram olarak göze çarpmaktadır (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004). Zamanla bu kavram genişlemiş ve özellikle de kitlesel göçlerin yaşandığı günümüz dünyasında geniş bir yer edinmeye başlamıştır. Çokkültürlülük kavramı ile ifade edilmek istenen asıl amaç, farklılıkları tanıyıp kabul görülmesi sebebiyle uyumlu, renkli ve verimli bir sosyolojik yapı inşa edilmesidir (Yalçın, 2002). Buradan hareketle çokkültürlülük, aynı anda aynı ortamda bulunan çeşitli farklılıklara sahip insanların ve kültürlerin varlığıyla var olan bir etkililiktir denilebilir. Çokkültürlü eğitim yoluyla

“herkes için eğitim” anlayışıyla farklı sosyal, etnik ya da dine mensup kişilerin kendini toplumun bir parçası hissedeceği evrensel hoşgörü ve anlayışla çocukların eğitilmesi hedeflenmiştir (Shaw, 1988). Bu hedefler doğrultusunda gerekli öğretim programları tasarlanmaya çalışılmış ve bu öğretim süreçlerinin icra edilebilmesi için en müsait disiplinin hayat bilgisi dersi olduğu düşünülmüştür (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], 1977).

Çokkültürlü eğitimin genel amacının farklılıklara saygı duyan, yeniliğe açık olan, tek boyutlu değil; çok boyutlu bir bakış açısı kazanımı sağlayan öğrenciler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bireyler arasında eşitlik, adalet, saygı ve kültürlerarası etkileşimin artması için çok kültürlü eğitim büyük önem taşımaktadır (Bank’ten aktaran Damgacı ve Aydın, 2013). Ergil (1995), küçük yaşlarda edinilen çokkültürlü yaşamın olağan ve barışçı yapısı, iyi vatandaşlar yetiştirmenin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Parekh’e (2002) göre, tek kültürlü eğitim, öz kültürünün dar bakış açısından bakmayı ve bu bakış açısının bölümlerinde yer almayan her şeyi kabul etmeme eğilimini içermektedir. Yine Parekh (1986) çokkültürlü eğitimi, çeşitli kültürlerle tanışık olmaya, kesin yargılardan uzaklaştırmaya, öğrenenleri hayatın çoklu yönüne karşı hassaslaştırmaya yaradığını ifade etmiştir (aktaran Gay, 1994). Bu perspektifte bakıldığında tek kültürlü öğretimin öğrencileri fikrî ve algısal kısırlığa sürükleyebileceği gibi kendinden olmayanları reddetme algısına da girmelerine neden olur. Çokkültürlü eğitim ise öğrencilere tek kültürlülüğün aksine daha yaratıcı, daha yenilikçi, farklılıklara daha açık ve daha kabul eden bir yapı kazandırabilir. Bu gibi bir yapının öğrencilere kazandırılmasında en büyük role sahip eğitim materyallerinden birisi de ders kitaplarıdır. Özellikle toplumsal yaşamda bireylerin uyması gereken normların ve bunlara yönelik kazanımların yer aldığı hayat bilgisi ders kitaplarının çokkültürlülük açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü ilköğrencisi, toplumla ilgili ilk formal bilgileri hayat bilgisi dersi ve kitabı aracılığı ile almaktadır.

Literatür incelendiğinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili Polat ve Kılıç (2013) tarafından öğretmen yeterliliklerine; Polat ve Akcan (2017) tarafından eğitim temalı filmlere; Ünlü ve Örtün (2013) tarafından öğretmen adayı tutumlarına; Aydın ve Damgacı (2013) tarafından akademisyen tutumlarına çokkültürlü eğitim bağlamında değinildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalarla birlikte son dönemlerde ders kitaplarında yer alan ve kültürel çeşitliliği yansıtan konuların akademik çalışmalara kaynak oluşturduğu tespit edilmiştir (Arsal ve Önal, 2012; Avınç, 2012; Barışkan, 2010; Bulut ve Arıkan, 2015; Çakır, 2010; Çelik ve Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Demirel ve Tarakçıoğlu, 2016; Erdoğan, 2015; Göktaş, 2013; Gözgenç, 2016; Hamiloğlu ve Mendi, 2010; Kayapınar, 2009; Korkmaz, 2009; Köroğlu, 2013; Taş, 2010). Yapılan literatür taraması sonucunda çokkültürlülük kavramı doğrultusunda hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretimin ilk kademesinde okutulan üç önemli dersten biri olan hayat bilgisi dersinin öğretim materyali ders kitaplarıdır. Dolayısıyla

ilkokul öğrencilerinin yüksek oranda etkileşimde bulunduğu bu ders kitaplarının, çokkültürlülük bağlamında bulgular barındırıp barındırmadığı; eğer barındırıyorsa bunun ders kitaplarında yansımalarının nasıl olduğunun ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu nedenle hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlülük bağlamında kapsamlı olarak incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler çokkültürlülüğü nasıl ifade etmektedir?
2. Hayat bilgisi ders kitaplarında çokkültürlülük kavramı hangi temalarda yoğunluk kazanmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Bu yöntem ile hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler çokkültürlü eğitim bağlamında detaylıca incelenmiştir. Nitel çalışmalar, araştırmacıya direkt olarak verilere ulaşma olanağı sağlar. Durum ve olguların detaylı anlaşılmasını sağlayacak derin betimlemeler yapılmasını, bunların sentezlenerek edinilen bilgilerden yola çıkıp ikna edici genellemeler işe koşulmasını sağlar (Büyüköztürk, 2011). Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan kaynakların bulunması, incelenmesi, irdelenmesi, analiz edilmesi olarak tanımlanır ve araştırmalarda sıkı sıkıya uyulması gereken kuralların olduğu bilimsel bir yöntemdir (Özkan, 2021). Doküman incelenmesi; araştırılması amaçlanan olgu yahut olgular hakkında bilgi verebilecek potansiyeli olan dokümanların incelenmesini içerir. Bu yöntem, araştırmalarda direkt olarak gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda, çalışması yapılan araştırma problemiyle ilişkili olan yazılı/görsel materyallerin araştırmaya veri kaynağı sağlamasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelenmesi yöntemi, belirli bir bağlam içerisinde irdelenen kaynaklarda verilmek istenen mesajın, amacın, güdünün incelenmesini ifade eder (Harvey, 2020). Bu bağlamda, araştırmada hayat bilgisi ders kitaplarının çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi amaçlandığı için doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma materyali, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş

olan Ardıç Yayınları'na ait 1. Sınıf Hayat Bilgisi, Beşgen Yayıncılık'a ait 2. Sınıf Hayat Bilgisi ve Evren Yayıncılık'a ait 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarından oluşmaktadır. Çalışma materyalleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

İncelenen hayat bilgisi ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulunun internet sitesinden pdf formatında indirilmiştir (MEB, 2020).

Tablo 1. Çalışma Materyalleri

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Yayınevi</i>
1. Sınıf Hayat Bilgisi	Ardıç Yayınları
2. Sınıf Hayat Bilgisi	Beşgen Yayıncılık
3. Sınıf Hayat Bilgisi	Evren Yayıncılık

Veri kaynakları olarak ders kitaplarının seçilme gerekçesi, öğretimin en temel unsurlarından biri olan ders kitaplarının öğrenciler üzerinde büyük etkisinin olmasıdır. Bu nedenle öğrenmelerin gerçekleşmesinde büyük payı olduğu düşünülen materyal olan ders kitaplarının da incelemeye değer olduğu aşikârdır. Çünkü ailesinden farklı bir çevreye gelen ilkökul öğrencisi, sınıfta temel olarak 3 ana unsur ile karşı karşıyadır. Bunlar; öğretmen, akranlar ve ders kitaplarıdır. Bu ders kitaplarından biri olan hayat bilgisi ders kitabı, çokkültürlü eğitim anlayışının öğrencilere hissettirilmesi için en uygun ders kitabı olarak düşünülmektedir. Çünkü hayat bilgisi dersi hayatın bilgisini içerir ve toplumdaki farklılıkların en iyi şekilde yansıtılacağı bir kaynaktır. Bunun yanında hayat bilgisi ders kitaplarının farklı yayınlara ait olması ise Millî Eğitim Bakanlığının beş yıl süre ile bu yayınlarla anlaşması ve dolayısıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak okutulmasından ileri gelmektedir.

Hayat bilgisi ders kitaplarının çokkültürlülük bağlamında incelenmesi için öncelikle literatür taraması yapılarak araştırmanın altyapısı oluşturulmaya çalışılmış, incelenen alanyazın sonrasında çalışma materyalleri olan hayat bilgisi ders kitapları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Forster'a (1994) göre doküman incelemesi beş aşamada yapılır (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunlar;

- Dokümanlara ulaşma
- Orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Veriyi kullanma

Araştırmadan elde edilen bulgular, yukarıdaki bu beş aşamada araştırmacılar tarafından özenle takip edilerek elde edilmiştir. Öncelikle veri kaynakları başlığı altında da belirtildiği üzere dokümanlara Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Talim ve Terbiye Kurulunun resmî internet

sayfasından ulaşılmıştır. Ardından kitapların orijinaliği resmî site güvencesine rağmen kontrol edilmiştir. Akabinde doküman olarak kullanılacak olan ders kitapları, araştırmacı tarafından anlamlandırılmıştır. Daha sonra dokümanlardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve çalışma için kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik tedbirleri dikkate alınırken nitel araştırma desenlerinin yapısı göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda; çalışmanın amacı açık, net ve anlaşılır şekilde belirtilmiş, çalışmanın amacına uygun olarak yöntem, analiz, veri toplama gibi tüm aşamalar adım adım detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın her aşaması hem okuyucular hem de araştırmacılar için ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Ayrıca her iki araştırmacı verileri ayrı zaman ve mekânlarda değerlendirmiştir. Daha sonra bulgular üzerinde beraber çalışmışlardır. Kodlama güvenirliliğini sağlayabilmek adına ise Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu güvenirlik formülü uygulanmıştır. Araştırmacıların görüş birliğinde olduğu toplam kod sayısı 23; görüş ayrılığında buldukları kod sayısı ise 5 olarak tespit edilmiştir. Bu tespitler sonucunda kodlama güvenirliliği formülü uygulandığında ise kodlara yönelik güvenirlik oranı %82 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında araştırma sürecinde uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda yoğun şekilde yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu doğrultuda, hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler, araştırmanın amacı doğrultusunda satır satır incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen anlamlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sorularından, çalışmaya konu olan çözümlülük kavramından ve kodların çağrıştırdığı anlamlardan faydalanılarak temalar oluşturulmuş ve bu temalar tablolar hâlinde verilmiştir.

Veri kaynağı olarak belirlenen hayat bilgisi ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun internet sitesinden pdf formatında temin edilmiştir. Temin edilen bu kitaplar, araştırmanın problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Örnekleme alınan ders kitapları sayfa sayfa incelenerek çözümlülük açısından önemli bir bulgunun olup olmadığı araştırılmış, çözümlülüğe dair izler barındırıp barındırmadığına, kullanım sıklığına, hangi temada yoğun olarak yer aldığına dikkat edilmiş, ulaşılan önemli bulgular kayıt altına alınarak tablolara aktarılmıştır. Sonraki aşamada

içerik özelliklerine ait elde edilen bulgulardan hareketle yorumlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ders kitapları analiz edilirken olumlu olarak nitelendirilebilecek veriler (✓) işareti kullanılarak aranan niteliğin bulunduğu ifade edilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra ulaşılan veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş ve sonuca ulaşılmıştır. Verilerden elde edilenlere temalar ve kodlar şeklinde bulgular kısmında yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasını verilerin sistematik ve açık bir biçimde ortaya konması oluşturmaktadır. Daha sonrasında oluşturulan temalar ve kodlar aracılığıyla bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada, hayat bilgisi ders kitaplarında (HBDK) yer alan metinler çokkültürlü eğitim kavramı bağlamında incelenip edinilen bulgular esas alınarak temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu temalar üç başlık altında (Temalar T.2., T.3. ve T.4. olarak kısaltılmıştır) tablolar hâlinde sunulmuştur.

T.2. Göçmenlere Yönelik Olumlu Tutum Geliştirici İfadeler Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında belirlenen göçmenlere yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Göçmenlere Yönelik Olumlu Tutum Geliştirici İfadeler

<i>Kodlar</i>	<i>1. Sınıf HBDK</i>	<i>2. Sınıf HBDK</i>	<i>3. Sınıf HBDK</i>
Kültürel Entegrasyon	✓	✓	✓
Birlikte Yaşayabilme	✓	✓	✓
Zorunlu Göç Durumu	✓	✓	✓
İsteğe Bağlı Göç	✓	-	-
Göçmenleri Fark Etme	✓	✓	-
Farklılığı Fark Etme	✓	✓	✓
Kültürel Hoşgörü	✓	✓	✓
Kültürel Zenginlik	✓	✓	✓
Görüşlere Saygı	✓	✓	✓

Tablo 2 incelendiğinde HBDK’lerin göçmenlere yönelik olumlu tutum geliştirici ifadeler temasına ilişkin kültüre entegrasyon, birlikte yaşayabilme, zorunlu göç durumu, isteğe bağlı göç, göçmenleri fark etme, farklılığı fark etme, kültürel hoşgörü, kültürel zenginlik, görüşlere saygı şeklinde toplamda 9 kod belirlenmiştir. Bunlardan kültüre entegrasyon, birlikte yaşayabilme, zorunlu göç durumu, farklılığı fark etme, kültürel hoşgörü, kültürel zenginlik, görüşlere saygı kodlarına yönelik bulgulara her üç HBDK’lerde de yer aldığı görülmektedir. Bu kodlar içerisinde isteğe bağlı göç koduna ilişkin bulgular 2. ve 3. sınıf HBDK’lerde rastlanılmadığı; göçmenleri fark etme koduna ilişkin bulgulara 3. sınıf HBDK’de rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Tablo 2’de sunulan tüm kodlara ilişkin bulguların 1. sınıf HBDK’de yer aldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, HBDK’lerde yer alan metinler incelendiğinde bu tema ve bu temaya ait olan kodlar, HBDK’lerde şu şekilde yer almıştır:

"Selamün aleyküm. Ben Valaa. Türkiye'ye bu yıl, ailemle birlikte Suriye'den geldim. Türkçeyi yeni yeni öğreniyorum. Sizinle birlikte olmaktan çok mutluyum." (HBDK 1).

"Ülkemizde, iş durumu gibi isteğe bağlı veya savaş gibi zorunlu nedenlerle ülkemize göç etmiş farklı kültürden insanlarla birlikte yaşarız." (HBDK 1)

"Merhaba arkadaşlar, benim adım Eflin'dir. Türkiye'ye iki yıl önce Suriye'den göçtük. Ülkemizdeki savaş, bizi buna mecbur bıraktı. Başlarda çok zorlandık ama artık alıştık. Türkiye'de olduğum için de çok mutluyum." (HBDK 1)

"Merhaba, benim adım Şota'dır. Türkiye'ye Gürcistan'dan dört yaşımıdayken geldim. Babam Türkiye'de bir şirkette çalışıyor. Küçükken geldiğim için Türkçeyi çok iyi konuşabiliyorum. Ben de burada olduğum için mutluyum." (HBDK 1)

"Ülkemizde farklı kültürlerden insanlar bir arada yaşarlar. Bu insanlardan bazıları zorunlu olarak ülkelerinden ayrılmışlardır. Bazıları ise isteğe bağlı olarak ülkemize göç etmişlerdir." (HBDK 2)

"Benim dayımın eşi Bulgaristan göçmenidir. Türkiye'deki akrabalarını ziyarete geldiğinde dayımla tanışmış. Onunla evlenince Türkiye'ye yerleşti. Yani isteğe bağlı olarak ülkesinden göç etti. Yengem, düşünlerinde akrabalarıyla yöresel oyunlarını oynadığında onları ilgiyle seyrettik. Yengemin hazırladığı bazı yiyecekler anneminkilerden oldukça farklıdır. Ülkesine özgü bu yiyecekleri bizler de severek yeriz." (HBDK 2)

"Bizim Suriyeli komşularımız var. Savaş nedeniyle ülkelerinden göç etmek zorunda kalmışlar. Devletimiz, Suriye'den gelen göçmenlere kolaylıklar sağlamış. Bu nedenle ülkemize yerleşmişler. Yaşam şekilleri, alışkanlıkları bizlerden oldukça farklı. Ancak biz, onların bu farklılıklarına saygı duyuyoruz. Elimizden geldiğince onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz." (HBDK 2)

"İnsanlar, çalışma ve eğitim gibi nedenlerle başka ülkelerle göç edebilirler. Savaş gibi zorunlu nedenlerle de insanlar başka ülkelere göç ederler. Bu insanlar ister zorunlu ister isteğe bağlı nedenlerle göç etsinler, yabancı bir ülkede yaşamak zorunda kalırlar. Göç ettikleri ülkenin dilini, alışkanlıklarını bilmedikleri için sıkıntı çekerler." (HBDK 3)

"Yabancı ülkelerden ülkemize göç etmiş insanlara yardımcı olmalıyız, adaletli davranmalıyız. Ülkemize alışmaları için destek vermeliyiz. Onların alışkanlıklarına, yaşantılarına saygı duymalıyız." (HBDK 3)

T.3. Farklılıklara Saygı Duyma Temasına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında belirlenen farklılıklara saygı duymaya yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Farklılıklara Saygı Duyma

Kodlar	1. Sınıf HBDK	2. Sınıf HBDK	3. Sınıf HBDK
Benzer ve Farklılıklar	√	√	√
Özel Gereksinim	√	√	√
Cinsiyet Ayrımının Olumsuzluğu	√	-	-
Kuşaklararası Uyuşma	√	-	-
İnanca Saygı	√	√	√
Yaşam Tarzına Saygı	√	√	√
Farklılıklara Saygı	√	√	√
Mozaik Yaşam	√	√	√
Koşulsuz Kabul	√	√	√
Görüş Özgürlüğü	-	√	√
Güvenli Yaşama Hakkı	-	√	√

Tablo 3 incelendiğinde, HBDK'lerden farklılıklara saygı duymaya yönelik ifadeler temasına ilişkin benzer ve farklılıklar, özel gereksinim, cinsiyet ayrımının olumsuzluğu, kuşaklararası uyuma, inanca saygı, yaşam tarzına saygı, farklılıklara saygı, mozaik yaşam, koşulsuz kabul, görüş özgürlüğü, güvenli yaşama hakkı şeklinde toplamda 11 kod belirlenmiştir. Bunlardan benzer ve farklılıklar, özel gereksinim, inanca saygı, yaşam tarzına saygı, farklılıklara saygı, mozaik yaşam, koşulsuz kabul kodlarına yönelik bulgulara her üç HBDK'de de yer aldığı görülmektedir. Bu kodlar içerisinde cinsiyet ayrımının olumsuzluğu, kuşaklararası uyuma kodlarına ilişkin bulgulara 2. ve 3. sınıf HBDK'de rastlanılmadığı; görüş özgürlüğü, güvenli yaşama hakkı kodlarına ilişkin bulguların da 1. sınıf HBDK'de yer almadığı tespit edilmiştir.

Bu tema ve bu temaya ait olan kodlara HBDK'lerde yer alan şu bulgular sayesinde ulaşılmıştır:

"Bizim sınıfımızda yirmi beş öğrenci vardır. Boyumuz, kilomuz, saç ve göz rengimiz gibi benzer özelliklerimiz vardır. Bunun yanı sıra her birimizin farklı özellikleri de vardır. Farklılıklara saygı duymalı ve farklılıkları olduğu gibi kabul etmeliyiz." (HBDK 1)

"Merhaba. Ben Efe. 1/C sınıfındayım. Okulumu, arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok seviyorum. Tekerlekli sandalye kullanıyorum." (HBDK 1)

"İşitme cihazı gibi araçlar kullanan arkadaşlarımıza karşı dikkatli davranmalıyız. Farklı özellikleri olan arkadaşlarımıza isim ve lakap takmamalıyız." (HBDK 1)

"Yaren: Arkadaşlar, yakan top oynayalım mı?"

Mert: Evet, ama sadece erkekler oynasın.

Yaren: Kusura bakma Mert ama bu düşüncen doğru değil.

Mert: Özürlü dilerim. Haklısın arkadaşım."... (HBDK 1)

"Konuşma engelimi nedeniyle fiziksel özelliklerimi açıklamakta zorlanıyorum." (HBDK 2)

"Her insanın, diğer insanlara benzeyen ve benzemeyen özellikleri bulunur. Bizim sınıfımızda buna güzel bir örnek var." (HBDK 2)

"Hiçbir insan diğerine tam olarak benzemez. Çok benzediklerini düşündüğümüz kişilerin bile mutlaka farklı özellikleri vardır." (HBDK 2)

"Hepiniz farklı özelliklere sahipsiniz. Aranızda gözlüklü, kısa boylu, kilolu ya da zayıf olanlarınız olabilir. Fiziksel özelliklerinizdeki bu farklılıklar arkadaşlıklarınızı etkilemiyor, değil mi? Örneğin bir arkadaşınız çok uzun boylu diye onunla arkadaşlık etmekten vazgeçer misiniz?" (HBDK 2)

"Bizlerden farklı özelliklere sahip arkadaşlarımız olabilir. Bu arkadaşlarımızı oldukları gibi kabul etmeliyiz. Bireysel farklılıklara saygılı olmalıyız." (HBDK 2)

"...Ali, herkese eşit davranıyor. Bireysel farklılıklara saygı duyuyor. Bütün arkadaşları Ali'yi çok seviyor." (HBDK 3)

"Okullardaki dilek kutuları sayesinde fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemiz sağlanır. Düşüncelerimizi açıklama özgürlüğünü kullanma imkânı verilir." (HBDK 3)

T.4. Farklı Kültürlerin Kabul Edilmesine İlişkin Evrensel İfadeler Temasına Yönelik Bulgular

Belirlenen bu temaya yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Farklı Kültürlerin Kabul Edilmesine İlişkin Evrensel İfadeler

<i>Kodlar</i>	<i>1. Sınıf HBDK</i>	<i>2. Sınıf HBDK</i>	<i>3. Sınıf HBDK</i>
Kültüre Saygı	√	√	√
Farklı Kültürlerle Bir Arada Yaşama	√	√	√
Milli Bayramın Evrenselliği	-	√	√
Kültürden Etkilenmek	-	√	√
Yardımlaşma ve Dayanışma	√	√	√
Eşitlik İnancı	-	√	√
Kültürlenme	√	√	√
İnsan Hakları	-	-	√

Tablo 4 incelendiğinde HBDK'lerden kültüre saygı, farklı kültürlerle bir arada yaşama, milli bayramın evrenselliği, kültürden etkilenmek, yardımlaşma ve dayanışma, eşitlik inancı, kültürlenme, insan hakları şeklinde toplamda 8 kod belirlenmiştir. Bunlardan kültüre saygı, farklı kültürlerle bir arada yaşama, yardımlaşma ve dayanışma, kültürlenme kodlarına yönelik bulgular her üç HBDK'da yer aldığı görülmektedir. Bu kodlar içerisinde milli bayramın evrenselliği, kültürden etkilenmek, eşitlik inancı, insan hakları kodlarına ilişkin bulgulara 1. sınıf HBDK'de yer almadığı tespit edilmiş; insan hakları koduna ilişkin bulgulara 2. sınıf HBDK'de yer almadığı tespit edilmiştir. Tablo 4'te sunulan tüm kodlara ilişkin bulguların 3. sınıf HBDK'de yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu tema ve bu temaya ait olan kodlara HBDK'lerde yer alan şu bulgular sayesinde ulaşılmıştır:

"Arkadaşlar, ülkemize zorunlu veya gönüllü göç etmiş insanların yiyecekleri, kıyafetleri, yaşama alışkanlıkları bizimkilerden farklı olabilir. Onların, geldikleri yerlerin özelliklerine göre alışkanlıkları olduğunu unutmayalım. Farklılıklara saygı duyalım." (HBDK 1)

"Hepiniz sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılmalısınız. Görüşlerinizi söylemelisiniz. Eğer konuşmazsanız ne düşündüğünüzü bilemeyiz... Farklı görüşlere, önerilere saygılı olmalıyız." (HBDK 2)

"23 Nisan haftasını ülkemizde "Çocuk Haftası" olarak kutlarız. Bu hafta için farklı ülkelerden çocukları Türkiye'ye davet ederiz. Davetli çocuklar düzenlenen çocuk şenliğinde kendi ülkelerinin millî oyunlarını sergilerler. Şenliğe katılan çocuklarla kaynaşır, aramızdaki dostluk ve barış duygularımızı güçlendiririz." (HBDK 2)

"Ülkemizin farklı yerlerinde, farklı yemekler yapılı" (HBDK 2)

"Ülkemizin farklı yerlerinde, farklı yöresel giysiler giyilir." (HBDK 2)

"Hepimiz, ailemizden ve çevremizden gördüklerimizi öğreniriz ve onlara alışırsız. Örneğin annemizin pişirdiği yemekleri bilir, severek yeriz. Evimizde sıklıkla dinlenen türkülerin sözlerini öğrenir, bu türkülere eşlik ederiz. Ailemizde ve çevremizde gördüğümüz gibi giyiniriz. Yöremize ait halk oyunlarını tanır, oynamaya çalışırız. Tüm bunlar kültürel miras öğelerimizi oluşturur" (HBDK 2)

"Farklılıklar olsa da bazı gelenek ve görenekler, ülkemizin çoğu yerinde aynıdır" (HBDK 2)

"Ülkemizde farklı kültürlerden insanlar bir arada yaşarlar. Bu insanlardan bazıları zorunlu olarak ülkelerinden ayrılmışlardır. Bazıları ise isteğe bağlı olarak ülkemize göç etmişlerdir." (HBDK 2)

"Cumhuriyet yönetiminde kadın erkek eşitliği vardır. Dil, din ayrımı gözetilmeden herkese eşit davranılır..." (HBDK 3)

“Mustafa Kemal insan hak ve özgürlüklerine çok önem verirdi...” (HBDK 3)

“Yabancı ülkelerden ülkemize göç etmiş insanlara yardımcı olmalıyız, adaletli davranmalıyız. Ülkemize alışmaları için destek vermeliyiz. Onların alışkanlıklarına, yaşantılarına saygı duymalıyız.” (HBDK 3)

“Hayat Bilgisi ders kitaplarında çokkültürlülük kavramı hangi temalarda yoğunluk kazanmıştır?” sorusuna yönelik bulgular aşağıda yer alan Tablo 5’te ifade edilmiştir. Tabloda, ilgili temalarda bulunan çokkültürlülük bağlamındaki cümlelerin nicelik olarak kaç yerde ifade edildiği verilmiştir.

Tablo 5. Farklı Kültürlerin Kabul Edilmesine İlişkin Evrensel İfadeler

<i>Temalar</i>	<i>1. Sınıf HBDK</i>	<i>2. Sınıf HBDK</i>	<i>3. Sınıf HBDK</i>
Okulumuzda Hayat	10	10	6
Evimizde Hayat	0	0	0
Sağlıklı Hayat	1	0	1
Güvenli Hayat	0	0	0
Ülkemizde Hayat	5	10	13
Doğada Hayat	0	0	4
Toplam	16	20	24

Tablodaki verilerden hareketle çokkültürlülük ile ilgili metinler ve ifadelerin en fazla bulunduğu tema her üç ders kitabında da (1., 2. ve 3. sınıf HBDK) toplam 28 bulguyla “Ülkemizde Hayat” teması altında bulunduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde Hayat temasından sonra metinlerinde çokkültürlülük kavramının en fazla vurgulandığı toplam 26 bulguyla “Okulumuzda Hayat” teması altında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu temaları toplam 4 bulguyla “Doğada Hayat” ve 2 bulguyla “Sağlıklı Hayat” temaları takip etmektedir. “Evimizde Hayat” ve “Güvenli Hayat” temalarında ise çokkültürlülüğe dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Sınıf düzeyinde bakıldığında çokkültürlü eğitime dair 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde toplam 16 bulguya, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde toplam 20 bulguya, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde toplam 24 bulguya rastlanılmıştır. Bu durum çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarının yaş ve öğrenim seviyesiyle paralel olarak arttığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlülük ile ilgili bulgular içerdikleri fakat çokkültürlülüğün hayat bilgisi ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığı tespit edilmiştir. Sleeter ve Grant (1988) eğitim programlarının mevcut farklılıklar, edinimler ve kültürler üzerine çok kültürlü olarak eğilmesi gerekliliğini belirtir. Bu yüzden eğitim-öğretim sürecinde farklı kültürleri de kapsayacak materyal ve

yöntemler kullanılmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, modern kültüre olduğu kadar tarihsel kültüre de vurgu yapmalıdır. Öğretmenler, toplumsal cinsiyetçiliği içermeyen bir dil tercih etmeli ve tüm öğrenciler için adil eğitim uygulamalıdır. İfade edilene göre etkili bir öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarında çokkültürlülüğe yönelik ifadeler daha sık yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çokkültürlülük kavramına ilişkin inceleme yapılırken temalar ve kodlar oluşturulmuştur ve oluşturulan kodların 1. HBDK, 2. HBDK ve 3. HBDK’lerde benzer içerikte olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, incelenen her üç ders kitabında yer alan metinlerin içeriğinin çokkültürlü eğitim bağlamında benzer olduğunu göstermektedir. Göçmenlere yönelik olumlu tutum geliştirici ifadeler temasında yer alan kodların her üç HBDK’de büyük oranda bulunması ilkökul öğrencilerinin çokkültürlülük kavramıyla ilişkili olan göçmenlere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Derslerde çokkültürlü temaların seçilmesi de öğrencilerin, farklı kültürlere yönelik algı ve tutumlarının gelişmesini sağlar (Gay, 1994; Herring ve White, 1995; Tuttle, 1995).

Farklılıklara saygı duymaya yönelik ifadeler temasında yer alan kodların her üç HBDK’da yer alması ilkökul öğrencilerinin farklılıkların farkına varmalarını ve bu farklılıklara saygı duyup onlarla bir arada yaşayabilme değerlerinin kazanımını sağlaması adına etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü farklı kültürlerin, farklı özelliklere sahip insanların ve toplumların bir arada huzur ortamı içerisinde yaşayabilmesi için farklılıklara saygı göstermenin benimsetilmesi ve öğretilmesi gereklidir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı [KEDV], 2006). Eğitim sürecinde de farklılıklara sahip öğrencilerin kabul edilip saygı duyulması için yapılması gereken ilk iş, onların kültürlerini ve değerlerini tanıyıp sınıf ortamında bu farklılıkları vurgulamak olmalıdır (Yıldız, 2008).

Farklı kültürlerin kabul edilmesine ilişkin evrensel ifadeler temasında yer alan kodların tümünün özellikle 3. sınıf HBDK’de yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle belirlenen bu temada yer alan kodların daha üst bir beceri içermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin “insan hakları” kodunun 1. ve 2. sınıf HBDK’lerde yer almayıp 3. sınıf HBDK’de yer alması, daha üst bir kademedeki bu kodun öğretilmesinin uygun olacağı düşüncesi olduğu ve öğretim programlarının içeriği esas alınarak düzenlendiği düşünülmektedir. Bu tema altında yer alan kodlardan elde edilen bulguların, öğrencilerin HBDK’lerde farklı kültürlere ve evrensel değerlere ilişkin bilgilerin edindiği/edineceği düşünülmektedir. Ekmişoğlu’na (2007) göre de eğitimcilerin yanıtlamaya çalıştığı temel sorunlardan biri hâline gelen çokkültürlülük, öğrencilere yönelik verilen farklılıklara saygı eğitimini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın sorularına ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

“Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler çokkültürlülüğü nasıl ifade etmektedir?” sorusuna ilişkin ifade, kodların yer aldığı tablolar incelendiğinde HBDK’lerde yer alan metinlerin

çokkültürlülüğü yansıttığı, ifade ettiği, vurgulamaya çalıştığı tespit edilmiş, ancak bu vurgunun yetersiz olduğu düşünülmektedir. Şimşek'e (2007) göre, ülkemizde de son zamanlarda eğitim müfredatında çokkültürlülük bağlamında türlü gayretler görülmekte fakat ders içeriklerinin etkinliklere yeterince yansıtılmadığı belirtilmektedir. Çokkültürlülüğün, incelenen ders kitaplarındaki her temada ve her konuda yer almadığı, yer alan metinlerde ise etkili verildiği tespit edilmiştir.

Yine bulgular kısmında verilen tablolardan hareketle şu yorumda bulunulabilir: Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarının içselleştirilebilmesi için bu kavramların sık sık vurgulanması ve uygulamaya dönük birtakım faaliyetlerde bulunulması gerekmektedir. Tablolarda ifade edilen niceliksel değerlere bakılınca araştırmanın konusu olan kavramlara HBDK'lerde yer alan metinlerde yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Banks (1995), çokkültürlü eğitimi, bütün öğrencilerin eşit öğrenme fırsatını elde edebilecekleri şekilde eğitim kurumlarını yeniden yapılandıran, bütün öğrencileri güçlü kılan ve tek bir öğrenciyi arkada bırakmayacak şekilde öğretim stratejilerini içerisinde barındıran bir eğitim reformu şeklinde tanımlamaktadır. Tanımdan yola çıkarak tüm öğrencileri kapsayan öğretim stratejileri ve bu stratejilere uygun olan materyal kullanımının çokkültürlü eğitim açısından büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Ancak bazı materyaller, özellikle kitaplar bazen içinde ön yargılar barındırır. Bu ön yargılar çoğu zaman baskın kültürden olanları ön planda tutarken azınlık gruplarını yok sayar veya gereken önemi göstermez (Polat ve Akcan, 2017).

"Hayat bilgisi ders kitaplarında çokkültürlülük kavramı hangi temalarda yoğunluk kazanmıştır?" sorusuna ilişkin yorum ise Tablo 5'te verilen sayısal değerlerden yola çıkarak yapılabilir. Tablo 5'e baktığımızda HBDK'lerde yer alan temaların içerisindeki metinlerde çokkültürlülüğe dair toplam 60 bulguya rastlanılmıştır. Bu bulguların temalara eşit oranda dağılım göstermediği bazı temalarda yoğun olarak verilmişken bazılarında hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sorusu kapsamında oluşturulan Tablo 5'e baktığımızda çokkültürlülük kavramının en fazla vurgulandığı tema "ülkemizde hayat" teması olmuştur. Temanın kapsamı düşünüldüğünde bu vurgu fazlalığının normal karşılanabileceği söylenebilir. Çokkültürlülüğü en fazla içeren ikinci tema ise "okulumuzda hayat" teması olmuştur. Okul içerisinde de birden fazla kültürden bireyin bir arada olduğu düşünülürse bu temada yer alan metinlerin kapsamı çokkültürlülükle ilişkili olduğu için yoğun olarak verildiği düşünülmektedir. Zira çokkültürlü okullar, toplum içerisinde yer alan farklı kültür ve etnik grupların yanında iki cinsiyetin de tecrübelerini, dilini, kültürünü ve dünya görüşlerini yansıtan resmî bir müfredat kullanmaktadır (Abington-Pitre, 2015). Geriye kalan temalarda bu değerler bir anda düşüş eğilimi göstermektedir. Bu durum, çokkültürlülük anlayışının öğrencilerde tam olarak yerleşmesine engel olabilir. Öğrencilerde çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutum gelişmesi için kitapların tamamının bu anlayışa yakın olması önemli görülmektedir.

Araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuç kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bu araştırmada yalnızca hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler okkltrllk bağlamında incelenmiştir. Aynı bağlamda diğer ilkokul kitaplarında yer alan metinler de incelenerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
2. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda incelenen HBDK'lerde yer alan temaların bazılarında okkltrllk kavramı yeteri kadar yer almışken bazı temalarda hiç yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki temalarda bu kavrama yönelik içerikler temalara daha dengeli dağıtılabilir.

Kaynaklar

- Abington-Pitre, A. (2015). Where did we go wrong? Eight characteristics of a multicultural schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 99-103. doi: [10.13189/ujer.2015.030205](https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030205)
- Alemdar, . (2019). *1. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: zgn Matbaacılık.
- Arsal, Z. & nal, G. (2012). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında çok kültürlü eğitim*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve ğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Avin, F. (2012). *The place of culture in foreign language education: an analysis of teachers' and students' views, and of New Bridge to Success series*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, H. & Damgacı, F. (2013). Akademisyenlerin okkltrl eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6159/82799> sayfasından erişilmiştir.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- Barışkan, C. (2010). *Türkiye'de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farkları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bektaş, M. (2012). Hayat ve hayat bilgisi. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi ğretimi ve ğretmen el kitabı* içinde (s. 2-11). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi ğretim kitabı* (1. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bulut M. & Arıkan A. (2015). Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex, and disability. *E-Journal of Yaşar University*, 10(Special Issue), 13-20.
- Büyüköztürk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, . A., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çakır, I. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189.
- Çelik, S. & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 336-351.
- Damgacı, F. K. & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Demirbaş, M. N. (2013). Investigating intercultural elements in English coursebooks. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 291-304.
- Demirel, B. & Tarakcıoğlu, A. Ö. (2016). Perceptions of the language instructors towards coursebook content in terms of intercultural communicative competence: A sample case New Inside Out Elementary. *Higher Education of Social Science*, 11(3), 1-13.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, S. B. (2015). *Acquiring intercultural competence from coursebooks: an analysis of learning tasks in the course book "The Big Picture"*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çok dillilik. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*, 50(3), 159-165. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36418> sayfasından erişilmiştir.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of scholarship in multicultural education*. Urban Monograph Series: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Göktaş, Y. (2013). *Place of multiculturalism in "English Unlimited" used at university preparatory classes in Turkey*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gözgenç, G. S. (2016). *Acquiring intercultural communicative competence from coursebooks: an analysis of reading activities in the coursebook "Speakout"*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hamiloğlu, K. & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16-24.
- Harvey, L. (2020). *Research in the Real World*. <https://www.qualityresearchinternational.com/methodology/RRW5pt12pt4Ethnographicanalysisofimages.php> sayfasından erişilmiştir.
- Herring, R. D. & White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64. doi: [10.1002/j.2164-4683.1995.tb00115.x](https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1995.tb00115.x)

- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Maya Yayıncılık.
- Karabıyık, E. (2019). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Kayapınar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 68-78.
- KEDV. (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2009). *İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köroğlu, Z. Ç. (2013). *Language instructors' perspectives on textbook content in terms of intercultural communicative competence: Gazi University Case*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020). Talim ve Terbiye Kurulu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari-db/dosya/9> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A. & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counseling Psychology Quarterly*(17), 247-271. doi: [10.1080/09515070412331317602](https://doi.org/10.1080/09515070412331317602)
- NCATE. (1977). *Standarts for the accreditation of teacher education*. Washington, D.C.: National Council for Accreditation of Teacher Education: <https://www.chea.org/national-council-accreditation-teacher-education> sayfasından erişilmiştir.
- Ocak, G. & Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim Okulları 3. sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 109-135.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (Çev. B. Tanrıseven). Ankara: Phonix Yayınevi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 154-164. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904515.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. & Akcan, E. (2017). Eğitim temalı filmlerin çokkültürlü eğitim açısından analizi. *Turkish Studies*, 12(18), 475-504. doi: [10.7827/TurkishStudies.12108](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12108) ISSN:1308-2140

- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250-259. <http://www.jstor.org/stable/3120944> sayfasından erişilmiştir.
- Sleeter, C. & Grant, C. (1988). Race, class, and gender and abandoned dreams. *Teachers College Record*, 90(1), 19-40.
- Şimşek, A. (2007). Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde “küresel bağlantılar”: Bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma. M. Safran & D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 345-364). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Taş, S. (2010). A critical evaluation of New English File series in terms of culture teaching. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 168-177.
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yönetime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) 84-110.
- Tuttle, H. G. (1995). From productivity to collaboration, part I: school networks deliver innovative education. *MultiMedia Schools*, 2(2), 31-35.
- Ulusoy, Y. (2019). *2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ünlü, İ. & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 287-302. <http://79.123.136.100/xmlui/bitstream/handle/20.500.12432/2553/tam%20metin.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, C. (2002). Küreselleşme, çokkültürcülük ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2(6), 65-77. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRjek9EZz00> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2008). Kültürler arası eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(22), 52-89.

Extended Summary

Individuals are faced with a limited environment in the first phase of their lives. This environment is the family of the individual. The individual tries to get to know life with various information about life acquired in her/his family. In this context, the family has a very important place for the individual. The individual, who questions and tries to comprehend the life in the family, makes sense of the world she/he lives in and the society she/he lives in overtime. The second and most important social structure after the family is the school. The school helps the child to attain gains that will shape her/his behaviors by continuing her/his educational activities; contributes to her/his

socialization, to feel her/himself as an individual, to realize the existence of differences. Again, it helps her/him to become aware of her/his role/roles as an individual, to acquire identity, to learn models, and many more. It can be said that the school in general and the lessons in particular have a great contribution to the formation of these functions. At the primary school level, which covers the first years of school life, the course that includes daily life, interpersonal relations, social phenomena, in short, general information and concepts about life, appears as Life Science Studies.

In today's world, different cultural infrastructures have ceased to be elements that push and distance each other but have become cultural riches that complement each other. This situation was reflected in every part of society, especially in the field of education. As a result, concepts such as intercultural education and multicultural education have taken place in the literature. Multicultural education is of great importance for increasing equality, justice, respect, and intercultural interaction between individuals (Banks, 1999; cited in Aydın and Damgacı, 2013). According to Polat (2009), in order for teaching to be successful in multicultural classrooms, teachers must not display a discriminatory attitude towards students of different races, ethnicities, and religions, consider the principle of equality in education, accepting their differences and emphasizing integrating, choose the course materials to be used in the teaching process in a way that reflects cultural differences, create opportunities for these students to experience their differences in the classroom environment.

The general purpose of this study is to examine the texts in the Life Studies textbooks in the context of multicultural education. For this purpose, answers to the following research questions were sought;

- How do the texts in the Life Science Studies textbooks express multiculturalism?
- In which themes has the concept of multiculturalism gained intensity in the Life Science Studies textbooks?

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. With the document analysis technique, the texts in the Life Science studies textbooks were examined in detail in the context of multicultural education. The content analysis method was used to analyze the data. In this direction, the texts in the Life Science studies textbooks were examined line by line in keeping with the purpose of the research. Codes were created in line with the meanings obtained as a result of this examination. Themes were created by making use of the research questions and the concept that was the subject of the study, and these themes were given in tables. In the context of these concepts, three themes were created. These themes were determined as: "Phrases that develop positive attitudes towards immigrants, Expressions about respecting differences, and Universal expressions about the acceptance of different cultures".

The study material of the research is 1st Class Life Sciences Studies belonging to Ardıç Publishing, 2nd Class Life Sciences belonging to Beşgen Publishing and Evren Publishing, which have been accepted as textbooks for 5 (five) years from the 2019-2020 academic year by the Ministry of National Education, Board of Education. It also consists of 3rd grade Life Science Studies textbooks.

By examining the sampled textbooks page by page, it was investigated whether there was an important finding in terms of multiculturalism, and the important findings were recorded and transferred to the tables. In the next stage, interpretation processes were carried out based on the findings of the content characteristics. While analyzing the textbooks, the data that can be described as positive were used to indicate that the required qualification was found by using the (√) sign.

In the research, the texts in the Life Science studies textbooks (LSST) were examined in the context of the concept of multicultural education, and the themes were reached on the basis of the findings. These themes are listed as 1) Expressions that Develop Positive Attitudes towards Immigrants, 2) Respect for Diversity, 3) Universal Expressions Regarding Acceptance of Different Cultures.

Regarding the first theme, a total of 9 codes were determined as cultural integration, coexistence, forced migration, voluntary migration, recognizing immigrants, recognizing differences, cultural tolerance, cultural richness, and respect for opinions. Among these, it is seen that the findings related to the codes of integration into culture, coexistence, forced migration, recognizing difference, cultural tolerance, cultural richness, and respect for opinions are included in all three LSSTs. Among these codes, findings regarding the optional migration code were not encountered in 2nd and 3rd class LSSTs; it was determined that the findings related to the code of noticing the immigrants were not encountered in the 3rd class LSST.

Regarding the second theme; A total of 11 codes were determined from LSSTs on the theme of expressions to respect differences, special needs, negativity of gender discrimination, intergenerational harmony, respect for belief, respect for lifestyle, respect for differences, mosaic life, unconditional acceptance, freedom of opinion, and right to live safely. Similarities and differences, special needs, respect for belief, respect for lifestyle, respect for differences, mosaic life, unconditional acceptance codes are found in all three LSST. Among these codes, there were no findings related to the negativity of gender discrimination, intergenerational compatibility codes in 2nd and 3rd class LSST; it has been determined that the findings on freedom of opinion and the right to live in safety are not included in the 1st class LSST.

Regarding the third theme; A total of 8 codes were determined from LSSTs: respect for culture, coexistence with different cultures, universality of the national holiday, being influenced by culture, cooperation and solidarity, belief in equality, acculturation, and human rights. Among these,

it is seen that the findings regarding the codes of respect for culture, coexistence with different cultures, cooperation and solidarity, acculturation are included in all three LSSTs. Among these codes, it was determined that the findings related to the universality of the national holiday, being affected by the culture, belief of equality, and human rights codes were not included in the 1st class LSST; it has been determined that the findings related to the human rights code are not included in the 2nd class LSST. It has been determined that the findings related to all codes presented in Table 4 are included in the 3rd class LSST.

Based on the research findings, it was determined that the texts in the Life Science studies textbooks contain information about multiculturalism, but that multiculturalism is not sufficiently included in the Life studies textbooks. Sleeter and Grant (1988) state that education programs should focus on existing differences, acquisitions, and cultures in a multicultural manner. Therefore, materials and methods that cover different cultures should be used. In addition, teachers should emphasize historical culture as well as modern culture. Teachers should prefer a language that does not contain genderism and should practice fair education for all students (Herring and White, 1995). It is thought that it is important to include expressions about multiculturalism more frequently in textbooks, which are used as effective teaching materials.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci ve ikinci yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu


Bu araştırmada incelemeye alınan çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarlarla iletişime geçebilir.

Okullarda Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Developing Organizational Democracy Scale in Schools: Validity and Reliability Study

Süheyla Bozkurt Balcı

Yazar Bilgileri

Süheyla Bozkurt Balcı 
Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı
Karatekin Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri,
sbozkurtmagici@hotmail.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel demokrasi düzeyini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için, konu ile ilgili alanyazın taramasına dayalı uzman ve öğretmen görüşleri alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı öğretmen grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın pilot uygulaması 378 öğretmen ile ana uygulaması 348 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda geliştirilen ölçme aracının üç boyutlu yapı sergilediği ortaya konulmuştur. AFA ile belirlenen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla, araştırmanın ikinci aşamasında toplanan veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda, AFA ile kurulan yapının doğrulandığı, modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca ölçme aracı için güvenirlilik analizleri yapılmış ve yapılan analizler sonucunda güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuçta, "Okullarda Örgütsel Demokrasi" düzeyini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eşitlik ve Adalet
Hesapverebilirlik
Katılım
Örgütsel Demokrasi

Keywords

Equality and Justice
Accountability
Participation
Organizational Democracy

Makale Geçmişi

Geliş: 22.05.2021
Düzeltilme: 06.07.2021
Kabul: 03.12.2021

ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable measuring tool serving to measure organizational democracy level in schools according to views of teachers. An item pool was created by taking the opinions of experts based on the literature review to achieve this goal. Two different teacher groups constitute the working group of the study. The pilot practice of the research was carried out with 378 teachers, and the primary practice with 348. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with the data obtained from the pilot practice. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the data collected in the second phase of the research to analyze whether the factor structure determined with EFA was verified. As a result of CFA, the structure established with EFA was verified, and the model has been observed to have an acceptable fit. Besides, security analysis was made for the measurement tool, and as a result of the analyses, the reliability coefficient was determined to be acceptable. In conclusion, a valid and reliable measurement tool has been developed to measure the level of "Organizational Democracy in Schools".

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Bozkurt-Balcı, S. (2021). Okullarda Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *TEBD*, 19(2), 1344-1365. <https://doi.org/10.37217/tebd.941089>

Giriş

Siyasal bir yönetim paradigması olarak ortaya çıkan demokrasi kavramının tanımı ve demokrasinin göstergelerinin neler olabileceği, insanların topluluk hâlinde yaşadığı tüm toplumlarda felsefenin, sosyal ve yönetim bilimlerinin konu alanına girmiştir. Demokrasi, Yunanca kökenli “demos” (halk) ve “kratos” (iktidar) kelimelerinin bir araya gelmesi ile “halkın halk tarafından yönetilmesi” “halkın egemenliğine dayanan yönetim biçimi” olarak tanımlanmıştır (Duverger, 1993; Ejder, 1996; Gözübüyük, 2003; Heywood, 2007). Temelinde eşitlik, katılım, adalet ve halkın egemenliği gibi kavramları barındıran demokrasi kavramı, “halkın halk tarafından yönetilmesinin” tam olarak mümkün olamayacağı düşüncesinden yola çıkılarak zaman zaman da eleştirilmiştir (Duverger, 1993; Rousseau, 2012).

Örgütlerde demokrasi kavramı, endüstri devriminden sonra fabrikalaşmayla birlikte, kötü koşullarda çalışan işçilerin haklarının korunması amacıyla ortaya çıkan sendikalar aracılığıyla “endüstriyel demokrasi” kavramı ile tartışılmaya başlanmıştır. Kavramın ortaya çıkış noktası önceleri çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ücretlerin artırılması, işçilerin sendikal haklarının korunması iken zaman içerisinde örgüt yönetimine katılma, birlikte yönetim, özyönetim, işgören katılımı, katılımcı yönetim gibi kavramlarla genişletilmiştir (Cheney, 1995; McGregor, 2005; Müller-Jentsch, 1995).

Örgütsel demokrasi kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örgütsel demokrasi örgütü ilgilendiren her türlü kararın işgören katılımı ile alındığı, hatta örgütlerde çalışan işgörenlerin kendilerinin örgütü yönettikleri yönetim biçimi olarak ifade edilmektedir (Smith, 1976). Butcher ve Clarke’a (2002) göre, örgütsel demokrasi, örgütlerde yöneticilerin yetki ve sorumluluk devri ile çalışanların karar alma sürecine katılmasını sağlamak ve yöneticilerin çalışanlara liderlik ederek kendi kendilerini örgütleyen birimler yaratmasına olanak vermektir. Harrison ve Freeman (2004) ise örgütsel demokrasiyi bir taraftan demokratik liderlik biçiminin yönetim eylemlerine yansımaları diğer taraftan çalışma şartlarının düzenlenmesinden örgüt içindeki her türlü kararın işgören katılımı ile alınması ve nihayetinde örgütlerin işgörenler tarafından örgütlenmesine kadar her türlü eylemi kapsayan ve bu eylemlerin sonuçlarının birlikte denetlenmesini sağlayan yönetim biçimi olarak tanımlamışlardır. Örgütsel demokrasi, kararlarda sadece yöneticilerin ve/veya hissedarların değil, örgüt içerisinde bulunan herkesin düşüncelerinin ortak bir fikir birliği sağlanarak alındığı örgütsel bir yönetim tarzıdır. Örgütsel demokraside önemli olan, örgüt içerisinde çalışanların karara katılımını teşvik edebilmektir (Witteloostuijn ve Jong, 2007). Dolayısıyla örgütsel demokrasinin sadece demokratik karar alma süreci ile değil, aynı zamanda örgütün içerisinde tüm yapı ve süreçlerin demokratik kurallara göre işlediği örgüt kültürü ile ilgili olduğu söylenebilir. Ticari mal üreten örgütlerde örgütsel demokrasiden söz edebilmek için üç koşuldandır: Örgütün hissedar ve çalışanları arasında kâr payının paylaşılması; örgütü ilgilendiren her türlü kararın çalışanlar ve hissedarlar ile ortaklaşa alınması ve

örgütteki yapı ve işleyişi destekleyen yasal çerçevenin oluşturulması ile demokrasi kültürünün örgüte nüfuz etmesinin sağlanması (Witteloostuijn ve Jong, 2007). Ancak kamu yönetiminde örgütsel demokrasi, siyasi ve ticari mal üreten örgütlerden farklı ön koşullar gerektirmektedir. Örgütsel demokrasi ile ilgili tanımların ortak noktası dikkate alınarak, örgütsel demokrasinin, örgütlerin varoluş nedenlerini yerine getirirken, örgütsel yapının kurulmasından görev ve sorumlulukların paylaşımına kadar kolektif düşünce biçiminin bireysel özgürlüklere saygı duyarak eşitliğe dayanan bir değerler sistemi yaratması ile oluşan yönetim biçimi olduğu söylenebilir.

Örgütsel demokrasi kavramı, siyasi demokrasi kavramından farklı niteliklere sahiptir. Siyasal demokrasilerde yönetilenler seçim yoluyla yönetenleri seçerken, örgütsel bağlamda çalışanların kendilerini yönetecek kişileri seçme hakkı yoktur. Siyasal demokrasilerde katılım vatandaşlara yasal olarak verilirken, örgütsel demokrasilerde katılım yönetimin inisiyatifine bağlı olarak değişebilir. Aynı şekilde siyasal demokrasilerde, devlet bilgiye serbestçe sahip olma ve paylaşma hakkına sahip iken, örgütsel bağlamda bilginin sahiplik ve paylaşım derecesi yönetimce kontrol edilir. Son olarak siyasal demokrasilerde yönetenler yönetilenlerin çıkarlarını ve kararlarını temsil edilebilmesi şartıyla yasallığı sağlar; örgütsel demokraside ise ekonomik değer üretmek ön plandadır (Kerr, 2004). Bu nedenle yönetim bilimi açısından siyasal demokrasinin tüm kurallarının örgütsel bağlama taşınması çok mümkün görünmemektedir. Ancak yönetim biliminin evrimsel sürecine bakıldığında, demokrasinin bazı kural ve ilkelerin modern yönetim anlayışına yansıdığı görülmektedir. 1960'lı yıllarda temeli geleneksel ve otoriter yönetim ve kontrol modeli olan McGregor'un öne sürdüğü X teorisi (Davis, 1967) yönetim anlayışında yaygın olarak kullanılırken; günümüz modern yönetim anlayışında; örgütlerin amaçlarının, çalışanların sorumluluklarının ve ulaşacakları sonuçların birlikte belirlendiği amaçlara göre yönetim ya da çalışanların ekip çalışması yoluyla tüm kararlara katılım haklarını artırmaya yönelik personel güçlendirme yaklaşımı (Koçel, 2003) gibi yaklaşımlar daha çok kullanılmaya başlanmıştır.

Küreselleşme (Porta, 2005), İnternet ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler (Weare, 2002), 21. yy. dünya ekonomisindeki değişimler (Gomułka, 2017), X ve Y neslinden olanların örgütlerinden farklı iş beklentileri (Balcı ve Bozkurt, 2013) gerek ticari mal üreten örgütlerde gerekse kamu hizmeti sunan örgütlerde gücün yeniden dağılımını gerektiren yeni iş modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan yeni iş modellerinde, örgütlenme sürecinde hiyerarşik yapılanmayı azaltma, serbest çalışma ilişkilerine yönelim, karar almada gücü ve sorumluluğu devretme ve doğru bir hesapverebilirlik sistemi kurma gibi demokratik değerlerin ve uygulamaların ortaya çıktığı görülmektedir (Diener, 2011).

Bir örgütte örgütsel demokrasiden söz edebilmek için bazı demokratik değer ve uygulamaların bulunması gerekir: *Katılım*; çalışanların tüm karar süreçlerine doğrudan ya da

temsilcileri aracılığı ile katılmasıdır (Weber, Unterrainer ve Schmid, 2009). Katılım, örgütsel yapının içerisinde güç ve sorumluluğun göçerilmesi yoluyla kendi kendine düşünebilme, yargıda bulunabilme, seçim yapabilme ve eylemde bulunma süreçlerinin işe koşularak kendi kendini yöneten birimler oluşturmayı hedeflemektedir (Clarke ve Butcher, 2006). *Eleştiri*, örgütsel yapı ve süreçlerin çalışanlar tarafından olumlu veya olumsuz şekilde değerlendirilmesidir. Çalışanların örgütsel faaliyetleri, politika ve prosedürleri eleştirirken herhangi bir yaptırımla karşılaşmayacakları ile ilgili olarak güvenceye sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda eleştiri ve tartışma kültürünün örgütte demokratik bir teamül olarak yerleşmesi gerekir (Forcadell, 2005). *Hesapverebilirlik*, bir örgütte alınan her türlü kararın, yürütülen her faaliyetin (yönetimsel ve finansal) sonuçları hakkında bilgilendirme hakkına sahip olmayı ve karar vericilerin hesap vermesini vurgulayan en temel demokratik ilkelerden biridir (Messner, 2009). Hesapverebilirlik aynı zamanda kamu kuruluşlarında ve işyerlerinde yürütülen politika ve faaliyetlerin çıktılarının sorgulanabilmesini zorunlu kılar (Bowles ve Gintis, 1993). Demokrasi, bireylere hak vererek ve güç dağılımını sağlayarak hesap talep etmeyi meşrulaştırır (Warren, 2014). *Şeffaflık*, çok temel demokratik değerlerden bir diğeridir. Şeffaflık bir örgütün içerisinde alınan kararların, çalışanlara doğru, eksiksiz, anlaşılabilir, yorumlanabilir ve kolay ulaşımının sağlanmasıdır. Böylece örgütler karşı karşıya kalabilecekleri olası riskleri paydaşları ve çalışanları ile paylaşabilirler (Hollyer, Rosendorff ve Vreeland, 2011). *Eşitlik*, bir örgütte ödül ve cezaların dil, din, cinsiyet, ideolojik görüş farklılığına bakılmaksızın adilane bir şekilde dağıtılması ile ilgili bir demokratik değerdir. Demokratik örgütlerde eşitlik ilkesi, mutlak eşitlikten ziyade, ödül ve cezaların dağıtımında koşulları eşit olanları gözeterek adil bir eşitlik anlayışını savunur (Colton, Edenfield ve Holmes, 2019). *Adalet*, bir örgütte çalışanların gelirlerinin adil bir şekilde dağıtılmasının yanı sıra, yönetimin izlediği strateji ve politikaların da adil bir şekilde dağıtılması ile ilgili bir kavramdır (Cropanzano ve Molina, 2015).

Kamu hizmeti üreten eğitim örgütlerinde de yukarıda zikredilen demokrasi ilkelerinden söz etmek mümkündür. Eğitim hizmeti üreten ve eğitim sisteminin yapı taşı olan okulların temel amaçlarından biri özgür ve eleştirel düşünebilen, insan haklarına saygılı demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmektir (Dewey, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde okulun demokratik bilgi ve anlayış oluşturma sürecine katkıda bulunmak gibi bir işlevi de vardır. Bu nedenle okullar, eşitlik ilkesiyle şekillenen bireylerin bireysel tercihler yapma, kendi yaşamına ilişkin projelerini gerçekleştirme konusundaki girişimlerini destekleyen ve öğrencilerin ilgi ve tercihlerini seçebildikleri “demokratik eğitim” anlayışını benimserler (O’Brien, 2005). “Demokratik eğitim” ile okullarda “örgütsel demokrasi” birbirinden farklı kavramlardır. “Demokratik eğitim”, özgürlük temelli bir anlayış çerçevesinde, toplumdaki çeşitlilikleri gözeterek, bireyler ile toplum arasında uyumlaştırma sağlama sürecidir (Morrison, 2008; Perry, 2009). Okullarda “örgütsel demokrasi” ise okulu ilgilendiren her

türlü kararın okulda çalışanların katılımı ile alındığı, aynı zamanda örgütsel yapı ve süreçlerin demokrasi ilkeleri (katılım, eleştiri, hesapverebilirlik, şeffaflık, adalet ve eşitlik) ile desenlendiği bir yönetim biçimidir (Levin, 1981). Dolayısıyla “örgütsel demokrasi” bir yönetim biçimi olma özelliği ile “demokratik eğitim”den ayrılır.

Kavram olarak örgütsel demokrasi, örgütün tam olarak özerk olmasını gerektirir. Eğitim örgütlerinin âdem-i merkezîyetçi yapısı (Baş, 2017), okulların kendilerine ait bütçelerinin olmaması (Hoşgörür ve Arslan, 2014) okulda çalışacak öğretmenin ve yöneticinin çalışanlar tarafından seçilemiyor olması (Koçak ve Kavak, 2014) gibi nedenlerden ötürü eğitim örgütlerinde tam olarak örgütsel demokrasiden bahsetmek mümkün değildir. Ancak günümüz çağdaş devlet anlayışı, kamu kaynaklarının daha etkin ve rasyonel kullanımı için yöneticilere inisiyatif tanımış, örgütsel kararları yüksek bir otoriteyle veya otorite olmaksızın aldığı ancak önerilerini onay için bu otoriteye sunmak zorunda olduğu sınırlı bir özerklik vermiştir (Eurydice, 2014). Bu bağlamda yöneticilere kaynak tahsisatı yaratma ve kullanma bağlamında serbestlik tanıyan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kamu yöneticilerine birtakım haklar tanımıştır. Bu kanunla, yetkili mercilerce yapılacak denetimlerle okula aktarılan kaynakların stratejik önceliklere göre dağıtmak, bu kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını izlemek ve bunun üzerine kurulu bir hesap verme sorumluluğu geliştirmek suretiyle okul yönetimine yetki verilmiştir (Özdemir ve Bozkurt, 2015). Bu açıdan düşünüldüğünde okulda alınacak stratejik kararlara eğitim paydaşlarının katılımı, okul yöneticilerinin hesap verme zorunluğunun bulunması, okulda her türlü iş ve işlemlerin şeffaflık ve açıklık ilkesi ile yürütülmesi gibi örgütsel demokrasinin pek çok ilkesinin okul örgütünde uygulanabilir olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her ne kadar örgütsel demokrasi kavramının tam olarak özerk olan örgütler için uygun olduğu düşünülse de okul örgütleri de için de uygun olduğu söylenebilir.

Gerek siyasal demokrasinin gerek örgütsel demokrasinin göstergelerine ilişkin çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu iki kavramı etkileyen farklı değişkenler olması nedeniyle her iki kavramın nasıl ölçülebileceğine ilişkin bir görüş birliği sağlanmış değildir. Geçkil ve Tikici (2015) ticari mal üreten örgütlerde çalışanların örgütsel demokrasi algılarını kendi ifadeleriyle değerlendirmek üzere örgütsel demokrasi ölçeği geliştirmiştir. Ancak okullarda örgütsel demokrasinin genel görünümüne ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Diğer taraftan alanyazında örgütsel demokrasi kavramının örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, verimlilik, örgütsel adalet, örgüt kültürü ve örgüt iklimi gibi farklı değişkenlerle de ilişkileri olduğu yönünde bulgulara rastlanmıştır (Ahmend, Adeel, Ali ve Rehmann, 2019; Forcadell, 2005; Geçkil ve Tikici, 2016; Unterrainer, Palgi, Weber, Iwonowa ve Oesterreich, 2011; Verdorfer, Weber, Unterrainer ve Seyr, 2013; Yazdani, 2010). Okullar özelinde örgütsel demokrasi kavramının ilişkili olduğu diğer değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılabilmesi için de okullarda örgütsel demokrasinin genel görünümünün nasıl olduğunu ortaya

koyan bir ölçek geliştirilmeye gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle bu çalışmanın amacı okulda çalışan öğretmen algılarına göre geçerli ve güvenilir bir Örgütsel Demokrasi Ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Okullarda örgütsel demokrasi düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeye odaklanan bu çalışma, temel araştırmalardan keşfedici araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Salt bilgi üretme, var olan olguyu anlama, açıklama ve kuram geliştirmeye kadar bilgi üretmeyi amaçlayan temel araştırmalar, değişkeni daha iyi anlamak ve değişkenle ilgili eksik bilgileri tamamlamak için yapılır (Balcı, 2015; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2005). Keşfedici araştırmalar ise konuyla ilgili araştırmacının merakını gidermek, konuyla ilgili detaylı bilgiyi elde etmek için ön bilgiyi elde etmek ve sonraki araştırmalarda kullanılacak veri toplama aracı geliştirebilmek için yapılır (Stebbins, 2001). Bu çalışmada da “örgütsel demokrasi” kavramını tanımlanmak, açıklamak, bu kavrama ilişkin bilgi üretmek ve sonraki araştırmalarda kullanılacak veri toplama aracı geliştirmek amaçlandığı için “temel araştırmalardan keşfedici araştırma yöntemi” kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada iki farklı katılımcı grubuna ulaşılmıştır. Pilot uygulamada belirlenen örneklem grubu, Çankırı ili Millî Eğitim Müdürlüğünde görev yapan toplam 378 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde farklı okul türlerinin temsiliyetini sağlamak üzere küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çankırı ilindeki okul öncesi, ilk, orta ve lise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayıları küme olarak listelenmiş ve örnekleme alınacak öğretmenler her kümeden tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasına katılan öğretmenlerin 19 tanesi (%5) okul öncesi eğitim, 116 tanesi (%30,7) ilkokul, 86 tanesi (%22,8) ortaokul ve 157 tanesi (%41,5) lise kurumlarında görev yapmaktadır. İkinci aşama katılımcı grubunu ise hazırlanan çevrim içi anket ile farklı illerde görev yapan toplam 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasına katılan öğretmenlerin 19 tanesi (%6) okul öncesi eğitim, 116 tanesi (%33) ilkokul, 65 tanesi (%19) ortaokul ve 148 tanesi (%42) lise kurumlarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Okullarda örgütsel demokrasi algısını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, okullarda örgütsel demokrasiye ilişkin genel bir kuramsal çerçeve çizilmiştir. Ayrıca alanda çalışan öğretmenler ile okullarda örgütsel demokrasiye

ilişkin algıları ile ilgili olarak görüşmeler de yapılmıştır. Çizilen kurumsal çerçeve ve alanda çalışan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak toplam 41 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerin anlam, kapsam, anlaşılabilirlik ve açıklık açısından değerlendirilmesi için, içinde bir dil uzmanının da yer aldığı, konu alanı uzmanı olan toplam 15 akademisyene gönderilmiştir. Konu alanı uzmanları tarafından yapılan inceleme sonucunda aynı hedefi ölçtüğü veya örgütsel demokrasi kavramı ile ilgili olmadığı düşünülen 4 madde havuzdan çıkarılmıştır. Hazırlanan 37 maddelik taslak ölçek 10 tane alanda çalışan öğretmen tarafından anlam açısından tekrar incelenmiş ve taslak ölçekte anlam kaymaları olmadığı sonucuna varılmıştır. Ölçeğin doldurulma süresinin en fazla 10 dakika olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan 37 maddelik taslak ölçek yönergede yer alan ifadelere son hâli verilerek pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. OÖD Ölçeği, “1-Hiç Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Orta Derecede Katılıyorum”, “4-Katılıyorum”, “5-Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde beş dereceli Likert formatında hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinden önce her iki veri seti üzerinde bazı incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın pilot uygulaması için toplanan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek üzere betimsel istatistikler ve saçılım diyagramları incelenmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin ortalaması 3.93, ortancası 3.94, çarpıklık katsayısı -.70, basıklık katsayısı 1.35 olarak bulunmuştur. Ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık değerinin ± 2 aralığında olması verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Ayrıca incelenen saçılım diyagramında da verilerin normal dağılıma yakın olduğu gözlenmiştir. Pilot uygulamanın örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin KMO değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Diğer yandan Bartlett Küresellik Testi ise istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 14329.757$, $p < .001$). Örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan KMO değerinin, 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Pilot uygulamalardan elde edilen verilerin çoklu bağlantı varsayımlarını karşılama durumlarını incelemek içinse ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek korelasyon değerinin .81 olduğu görülmüştür. Veri setinde maddeler arası korelasyon değerinin .90 üzeri olması durumunda çoklu bağlantı olduğu ifade edilmektedir (Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2017). Pilot uygulama verilerinin incelenmesi sonucunda verilerin normal dağıldığı, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğu ve maddeler arası çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması için toplanan veriler üzerinde de aynı incelemeler yapılmıştır. Verinin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için betimsel istatistikler ve saçılım diyagramları, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ve verilerin çoklu bağlantı varsayımlarını karşılama durumlarını incelemek içinse ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. İkinci aşamada elde edilen verilerin ortalaması 3.70, ortancası 3,84, çarpıklık katsayısı -.65, basıklık katsayısı .15 olarak bulunmuştur. İkinci uygulamadan elde edilen verilerin KMO değeri .97 ve Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 12765.624$, $p < .001$). Ayrıca maddeler arası korelasyon değeri en yüksek .72 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşaması için toplanan verilerin de normal dağıldığı, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğu ve maddeler arası çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmada kullanılan her iki veri setinin analiz yapmaya uygun olduğuna karar verildikten sonra, pilot uygulamadan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), ikinci aşamada elde edilen veriler ile de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA kapsamında maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğine karar vermek için Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Faktör sayısını belirlemek için öz-değerin 1'in üzerinde olma kuralı dikkate alınmış, yamaç birikinti grafiği incelenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiden dolayı eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Madde seçerken ve maddenin söz konusu yapıyı ölçüp ölçmediğine karar verirken, her bir maddenin tek bir yapı altında toplanmasına, maddelerin madde faktör yük değerinin .30'un üstünde olmasına, iki faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri arasında en az .10'luk bir fark olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca maddelerin madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş, madde toplam korelasyon değerleri .50'nin altında olanlar ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2017; Tavşancıl, 2005). AFA, SPSS 23.00 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

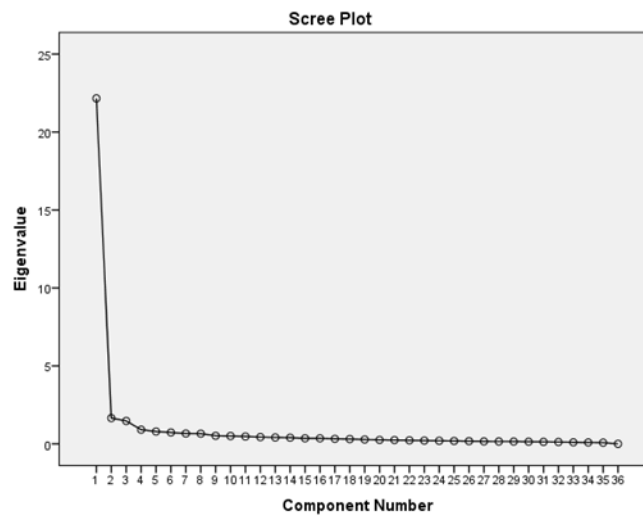
AFA sonucunda gözlenen faktör yapısının uygunluğu, çalışmanın ikinci aşamasında toplanan veriler ile değişkenler arasındaki yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak için kullanılan bir yöntem olan DFA ile test edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2017). Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin araştırmadan elde edilen veriler ile uyumlu olup olmadığını ortaya koymak üzere çeşitli uyum indeksleri referans alınmış, alanyazında kabul gören uyum iyiliği ölçütleri kullanılmıştır. Bu çalışmada önerilen modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının yanı sıra İyilik Uyum İndeksi (GFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) kullanılmıştır. Ki kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer, ölçüm sayısı

250'den büyük örneklerde 5'tek küçük, ölçüm sayısı 250'den küçük örneklerde 3'ten küçük olması "mükemmel uyuma" işaret etmektedir (Byrne, 2011). RMSEA değerinin 0.08'ten küçük olması "iyi uyuma", GFI, NFI, CFI ve gibi uyum istatistiklerinin ise 0.90 ve üzerinde olması "iyi uyuma", 0.95 ve üzerinde olması ise "mükemmel uyuma" işaret etmektedir. SRMR değerinin ise 0.5 ila 0.8 arasında olması ise "iyi uyum" olduğunun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörborn, 1993). DFA, LISREL88 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükları özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne düzeyde yeterli olduklarının belirlenmesinde %27'lik alt ve üst grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin iç güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach-Alfa, iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Pilot uygulamadan elde edilen verilerle, 37 madde üzerinden AFA'ya başlanılmıştır. Yapılan ilk incelemede, maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Yapılan incelemede 5. maddenin (Okul yönetimi karar verirken öğretmenlerin fikrini alıp yine kendi istekleri doğrultusunda hareket eder.) madde toplam korelasyon değerinin .019 olduğu gözlenmiş ve bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 36 madde üzerinde AFA tekrarlanmıştır. AFA sırasında ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğe ait faktör sayısının belirlenmesinde ise öz-değer (Eigenvalue) ile çizgi grafiğinden (Scree Plot) yararlanılmıştır. Yapılan analize ilişkin yamaç grafiği (Scree Plot) Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Grafiği (Scree Plot)

Faktör yüklerinin .40'tan yüksek olması ve birden fazla faktörde yük değeri olan maddede iki faktör arasındaki değerin en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2017). Analiz sonucunda binişik ve ilgisiz faktörleşen herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. OÖD Ölçeği'ne ilişkin yapılan AFA sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okullarda Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

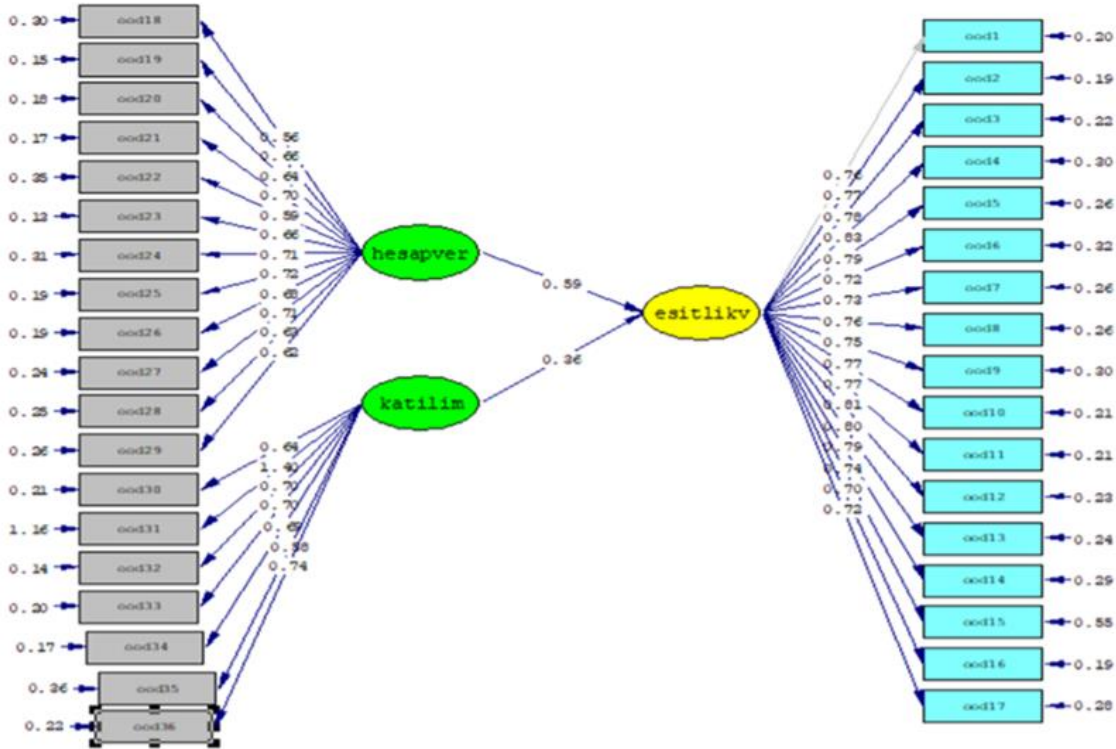
<i>Mad.</i>	<i>İfadeler</i>	<i>Faktör1</i>	<i>Faktör2</i>	<i>Faktör3</i>
20	Okul yönetimi, kararları tarafsız bir şekilde alır.	.82		
19	Okul yönetimi alınan her kararı öğretmenlere ayırım yapmaksızın uygular.	.82		
21	Okul yönetimi okulla ilgili görev ve sorumlulukların öğretmenlere dağıtımında adil davranır.	.80		
18	Okul yönetiminin, öğretmenlerin değerlendirmesi ile ilgili standart kriterleri vardır.	.78		
27	Okul yönetimi her öğretmene eşit mesafede davranır.	.71		
10	Okul yönetimi yürüttüğü bütün işlerde şeffaflık ilkesine göre hareket eder.	.70		
14	Okul yönetimi öğretmen değerlendirme sürecini şeffaflık ilkesine göre yürütür.	.69		
17	Okul yönetimi maddi ve manevi ödüllerin dağıtımında adil davranır.	.69		
22	Okul yönetimi okulda ders dışı etkinliklerin (sorumlulukların) öğretmenlere dağıtımında adil davranır.	.67		
16	Okul yönetimi öğretmenlerin görev dağılımını liyakat esaslarına göre yapar.	.66		
15	Okul yönetimi alınan kararlarda şeffaflık ilkesini uygular.	.65		
36	Okul yönetimi, öğretmenlerin yönetimin uygulamaları hakkında yaptığı eleştirileri dikkate alır.	.65		
37	Okul yönetimi okulda herhangi bir başarısızlık söz konusu olduğunda sorumluluğu üstlenir.	.64		
35	Öğretmenler yönetimin yanlış buldukları karar ve politikalarını rahatlıkla eleştirebilir.	.63		
9	Okul yönetimi öğretimle ilgili okul bütçesinin kullanımı konusunda öğretmenlerle birlikte karar alır.	.63		
29	Okul yönetimi öğretmenlerin taleplerine zamanında yanıt verir.	.61		
13	Okul yönetimi çift yönlü ve açık iletişimi destekler/iletişime önem verir.	.57		
24	Okul yönetimi öğretmenler arasında dil, din, ırk vb. ayırımı yapmamaktadır		.78	
32	Okul yönetimi dönem ve yılsonunda hedeflere ulaşabilme düzeyini açıklar.		.75	
33	Okul yönetimi okul bölgesinde yer alan kamu kurumlarıyla iletişim hâlinindedir.		.72	
31	Okul yönetimi dönem ve yılsonunda hedefleri açıklar.		.71	
23	Okul yönetimi cinsiyete dayalı ayırım yapmamaktadır.		.69	
34	Okul yönetimi bilgi edinme talebini normal karşılamaktadır.		.69	
25	Okul yönetimi, öğretmenlerin politik düşüncelerine göre ayrımcılık yapmaz		.68	
28	Okul yönetimi alınan kararların gerekçelerini açıklar.		.66	
30	Okul yönetimi öğretmenlerin karşılanamayan taleplerinin gerekçelerini açıklar.		.62	
26	Okul yönetimi, toplantılarda önerinin kimden geldiğine değil, niteliğine bakar.		.59	
12	Okul yönetimi, gerekli durumlarda bilgilendirme toplantıları düzenler.		.57	
11	Okul yönetimi, toplantılarda herkesin görüşlerini açıkça ifade etmesine fırsat verir.			.68
2	Okul yönetimi kararlarda fikri alınan kişilere uygulamada sorumluluk verir.			.67
3	Okul yönetimi okulu ilgilendiren bir karar alırken çoğunluğun görüşlerini dikkate alır.			.65
7	Okul yönetimi okuldaki sorunların tespitinde öğretmenlerin fikrini alır.			.65
6	Okul yönetimi, okulda yenilik yapılacağı zaman öğretmenlerin fikrini alır			.61
8	Okul yönetimi okuldaki sorunların çözümünde öğretmenlerin fikrini alır.			.54
4	Okul yönetimi hoşlarına gitmese de çoğunluğun verdiği kararlara saygı gösterir.			.53
1	Okul yöneticimi karar verme sürecinde kararın sonuçlarından etkilenenlerin fikrini alır.			.52
<i>Özdeğer</i>		21.84	1.69	1.52
<i>Açıklanan Varyans</i>		%31.24	%24.90	%13.44
<i>Cronbach Alpha</i>		.97	.95	.84
<i>Cronbach Alpha Toplam</i>			.97	
<i>Açıklanan Toplam Varyans</i>			%69.5	

Yapılan AFA sonucunda OÖD Ölçeği'nin, özdeğeri 1'den büyük ve faktörlerin hepsinin birlikte toplam varyansın %69,59'unu açıklayan üç faktörlü bir yapı sergilediği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm faktör yükleri anlamlıdır. Alt boyutlar için faktör yüklerinin aralıkları şu şekilde değişiklik göstermektedir: Eşitlik ve adalet boyutu için .82 ile .57, hesapverebilirlik boyutu için .78 ile .57 ve katılım boyutu için .68 ile .52. Ayrıca OÖD Ölçeği'nin birinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha değeri .97, ikinci faktöre ilişkin Cronbach Alpha değeri .95 ve üçüncü faktöre ait Cronbach Alpha değerinin .84 olduğu ortaya çıkmıştır.

Pilot uygulamada OÖD Ölçeği'nin; eşitlik ve adalet, hesapverebilirlik ve katılım olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu gözlenmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen verilerle, ölçeğin faktör yapısını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) de yapılmıştır. Buna göre ölçek orta düzeyde bir uyum iyiliği göstermektedir ($\chi^2 = 2834.20$, $sd = 580$, $p < .05$; $X^2/sd = 4.8$; NNFI = .96; CFI = .96; RMSEA = .08).

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yapılan AFA sonucunda elde edilen 36 madde ve 3 faktör yapısının yeterli uyum indeksi gösterip göstermediğini doğrulamak için araştırmanın ikinci aşamasında toplanan verilerle DFA yapılmıştır. İkinci aşama için hazırlanan ölçek formunda maddeler tekrar numaralandırılmıştır. Yapılan DFA'ya ait yol şeması Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. OÖDÖ'nin Alt Boyutlarının Birbirine İlişisini Gösteren Üç Faktörlü Model

Şekil 2’de görüldüğü gibi, yapılan yol analizinde üç farklı örtük değişkenden oluşan bir ölçme modeli ortaya çıkmıştır. Gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki korelasyonu ifade eden Lambda (λ) değerleri oldukça yüksek çıkmıştır. Lambda değerlerinin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişkinin göstergesidir (Çokluk vd., 2012).

Modelin doğrulanmasına ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri ve bu değerler için kabul kesme noktaları dikkate alınarak yapılan değerlendirme sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Doğrulamalı Faktör Analizleri Uyum İndeksleri

<i>Model</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>X²/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>
3 fak. yapı	2779.28	591	4.7	.07	.06	.96	.96	.92
			Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum

Tablo 2 incelendiğinde, kurulan modelde elde edilen uyum indekslerinin kesme noktalarına eşit ve yakın olması modelin yapısının doğrulandığını göstermektedir. Doğrulanmış faktör yapısında maddeler tekrar numaralandırılmış ve 1 ila 17. maddelerden oluşan ilk faktöre “eşitlik ve adalet”, 18 ila 30. maddelerden oluşan ikinci faktöre “hesapverebilirlik” ve 31 ila 36. maddelerden oluşan üçüncü faktöre “katılım” olarak adlandırılabilmesine karar verilmiştir.

Ölçeğin Güvenirliği ve Ayırt Ediciliği

OÖD Ölçeği’nin güvenilirliğini hem genel olarak hem de alt faktörler bazında incelemek için Cronbach Alpha korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 3. Ölçek Faktörlerine İlişkin Korelasyon Katsayıları

	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Eşitlik ve Adalet	3.83	.77	.97	1		
2. Hesapverebilirlik	4.10	.65	.95	.86*	1	
3. Katılım	3.96	.68	.80	.73*	.75*	1
4. OÖD toplam	3.95	.62	.97	.97*	.94*	.83*

Tablo 3’te izlenebileceği gibi gerek ölçeğin tamamı gerekse alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı oldukça yüksektir. Ayrıca faktörler arasında .90’ın üzerinde ilişki gözlenmemiş olması geliştirilen ölçme aracı çoklu bağlantı olmadığının göstergesidir (Çokluk vd., 2012).

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü test etmek üzere alt ve üst %27’lik dilimlerden iki grup oluşturularak bu iki grubun ölçek puanları arasındaki farklılaşma bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Tablo 4’te ayırt edicilik için t testi sonuçları paylaşılmaktadır.

Tablo 4. Ayırt Edicilik için T-testi

	<i>Örgütsel Demokrasi</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
Ölçek	Düşük	94	2.27	.57	42.16*
	Yüksek	94	4.02	.50	

Tablo 4'te de izlenebileceği gibi, Örgütsel Demokrasi Ölçeği'nin tamamı için öğretmen algısı düşük ve yüksek gruplarda yer alan öğretmenler arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin ayırt edicilik gücü yüksek bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışmanın sonucunda kâr amacı gütmeyen okullarda demokrasi kültürü aracılığıyla toplum üzerinde daha geniş ve sürdürülebilir etkiler üretilebileceği varsayımından hareketle okullarda demokrasinin genel görünümü ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmalar hiyerarşik organizasyon biçimlerinin örgütlerde hiyerarşinin yönetim tarafından baskıcı ve kontrol edici uygulamaları mümkün kıldığını ve desteklediğini (Alvesson ve Willmott, 1996), mevcut eşitsizlikleri sürdürdüğünü (Acker, 1990) ve karar vermeyi yavaşlatabilecek birden çok engel yarattığını (Weber vd., 2009) ortaya koymuştur. Kamu hizmeti sunan okullarda örgütsel demokrasinin artırılmasıyla daha hesapverilebilir, üyelerinin ihtiyaç ve çıkarları gözetilebilir ve daha etkili karar verme biçimleri yaratılabilir (King ve Griffin, 2019).

“Okullarda Örgütsel Demokrasi” Ölçeği kavramsal açısından ele alındığında, örgütsel demokrasinin ilkeleri (katılım, eleştiri, hesapverebilirlik, şeffaflık, eşitlik ve adalet) göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Ancak öğretmenler eleştiri, eşitlik ve adalet ile ilgili maddeleri tek boyut altında değerlendirmiştir. Aynı şekilde hesapverebilirlik ve şeffaflık ile ilgili maddeler de tek boyut altında toplanmıştır. Böylece yapılan analiz sonucunda ölçek üç boyut altında toplanmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin söz konusu kavramları kesin sınırlarla birbirinden ayrılmadığına inanmaları olabilir. Nitekim Rawls (1993), adalet teorisini özgürlük ve eşitlik bağlamında açıklar. Adalet, herkese eşit fırsatlar (fırsat eşitliği) ve gereğince herkese açık tutulan mevkiler verme yoluyla sağlanabilir. Rawls (2017), her eşitliğin adalet getirmediğine, adaletin sağlanabilmesi için kaynakların dengeli bir biçimde dağıtılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde, adalet özgürlük anlayışı içerisinde herkesin fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilmesi ile sağlanabilir. Bu da bireylerin eleştiri yapabilme hakkını vurgular. Dolayısıyla öğretmenlerin adalet, eşitlik ve eleştiri kavramlarını tek bir boyut altında değerlendirmeleri anlaşılırdır. Benzer şekilde hesapverebilirlik kavramı da açıklık ve şeffaflık ilkeleri ile çok yakından ilgilidir. Yönetimde şeffaflığın temelini, herkesin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşılabilmesi oluşturmaktadır. Yönetimde şeffaflık için etkili ve iyi işleyen hesap verme sistemi, hesap verabilirlik için de şeffaf politikaların bulunması gerekmektedir (Mulgan, 2000). Bu nedenle öğretmenler şeffaflık ve hesapverebilirlik kavramlarını ayrı düşünmemişlerdir.

Örgütsel demokrasinin bir diğer önemli ilkelerinden biri de “katılım” ilkesidir. Geliştirilen ölçekte katılımcılar örgütsel demokrasinin “katılım” ilkesini de ayrı bir yapı olarak görmüşlerdir. Türkiye gibi eğitim sistemi merkezîyetçi bir yönetim anlayışı ile yürütülen bir ülkede (Şişman ve Turan, 2003) öğretmenlerin “katılım” ilkesini ayrı bir yapı olarak algılamalarının nedeni,

öğretmenlerin karar alma yetki ve sorumluluğunu okul yönetiminin yetki paylaşımına gitmesi (Ekşi ve Maya, 2011) olarak düşünmesi olabilir. Bu bağlamda geliştirilen ölçekte “katılım” ilkesine ilişkin ayrı bir boyut olarak algılanması manidardır.

Geliştirilen ölçekte bir diğer dikkat çekici konu eşitlik ve adalet boyutu, hesapverebilirlik ve katılım boyutlarındaki bazı maddelerin görünüşte var olan yapıyı tam yansıtmadığı yönündedir. Örneğin “Okul yönetimi yürüttüğü bütün işlerde şeffaflık ilkesine göre hareket eder.” maddesi görünüşte hesapverebilirlik boyutunda çıkması gereken bir madde olarak düşünülebilir. Ancak yapılan AFA sonucunda bu madde eşitlik ve adalet boyutunda çıkmıştır. Bunun nedeni AFA'nın altta yatan örtük psikolojik yapıyı ortaya çıkarmış olmasıdır (Erkuş, Sünbül, Ömür-Sünbül, Yormaz ve Aşiret, 2017). Başka bir ifade ile katılımcıların “şeffaflık” ile ilgili algıları, daha çok “eşitlik ve adalet” ile ilgili kanılara yakındır. Madde evreninden yapıyı en iyi temsil edenlerin örneklenebilmesi için seçilen maddelerin madde-toplam test/ölçek korelasyonları incelendiğinde ilgili maddelerin belirlenen yapıya katkılarının ne kadar olduğu belirlenmiş ve bu maddelerin oluşturdukları yapıların her birinin açıkladığı varyanslar ve özdeğerleri belirlenen üç yapının genel yapı içindeki paylarına kanıt sunmuştur. Dolayısıyla farklı boyutlar altında değerlendirilmesi gerektiği düşünülen maddeler aslında başka bir yapıyı açıklamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Okullarda öğretmen görüşlerine göre örgütsel demokrasi düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeye odaklanan bu çalışmada, öncelikle literatür taramasına ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak taslak ölçek oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda son hâli verilen ölçeğin pilot uygulaması yapılmış, pilot uygulamadan elde edilen verilerle de ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yük değeri düşük olan bir madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek ana uygulama için farklı bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Ana uygulamadan elde edilen veriler ile kurulan modeli doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kurulan modelin uyum indekslerinin kesme noktalarına eşit ve yakın olması nedeniyle modelin yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha korelasyon katsayıları hesaplanmış, hesaplanan katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Son olarak ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için alt üst %27'lik dilimlerden oluşturulan iki grup arasında farklılaşmaya bakılmış ve bu farklılaşmanın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Sonuçta, okullarda öğretmen görüşlerine göre örgütsel demokrasi düzeyini ölçmek için eşitlik ve adalet, hesapverebilirlik ve katılım olmak üzere üç boyutlu ve toplam 36 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Okullarda örgütsel demokrasi ölçeği geliştirilirken, dünya literatüründen faydalanılmıştır. Bu durum ölçeğin evrensel niteliğini güçlendirmiş olsa da belli bir kültür için bir kavramı ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracının başka herhangi bir kültürde “olduğu gibi” kullanılmasının kavram hakkında karar vermede sakıncalar yaratacağı (Erkuş ve Selvi, 2019) düşünüldüğünde bu ölçme aracını başka kültürlerde kullanmak için ölçme aracının adaptasyonunun yapılması önerilmektedir.

Çalışmanın örneklem grubunu kamuda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin iş güvencesi bulunmaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesi olmadığı için örgütsel demokrasi algısı farklı olabilir. Dolayısıyla geliştirilen ölçek özel okullarda çalışan öğretmen grubu dikkate alınarak farklı özellikteki örneklerle yapılacak çalışmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi gerekebilir.

Okullarda örgütsel demokrasi algısını ortaya koymak için geliştirilen söz konusu ölçek ile okulların ne kadar demokrasinin temel ilkeleri ile yönetildiği belirlenebilir, ayrıca demokrasi ilkeleri ile yönetilen okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel güven düzeyleri, motivasyonları, tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler de incelenebilir. Diğer taraftan örgütsel demokrasi ile yönetilen okulların öğrenci başarısı üzerinde ne tür bir katkıya sahip olabileceği de incelemeye değer bir konudur.

Geliştirilen ölçek ile politika yapıcılar, okullarda sunulan hizmetin sunumundaki geleneksel yönetimi anlayışın öngördüğü verimlilikle ilgili kaygıların ötesinde, okullarda demokrasi kültürünün yaratılmasında daha geniş bir ekosistemin nasıl oluşturabileceği ve bu ekosistemde okul müdürlerinin hangi rollere sahip olması gerektiği ile ilgili olarak derinlemesine bir anlayış geliştirebilir. Ayrıca politika geliştiriciler, geliştirilen ölçeğin uygulanmasıyla, okulda demokrasi kültürünün yaratılması için okul müdürlerinin daha geniş sorumluluk alarak okulun yeniden yapılandırılmasını sağlayabilirler.

Kaynaklar

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*(4), 139-158.
- Ahmed, K., Adeel, A., Ali, R. & Rehmann, R. U. (2019). Organizational democracy and employee outcomes: The mediating role of organizational justice. *Business Strategy and Development*, 2(3), 204-219.
- Alvesson, M. & Willmott, H. (1996). *Making sense of management: A critical introduction*. London, England: SAGE.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA.

- Balcı, A. & Bozkurt, S. (2013). Job expectations of generation X and Y teachers in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 21(4), 599-614.
- Baş, M. (2017). Farklı ülkelerde okul özerkliği uygulamalarının değerlendirilmesi: Türkiye’de uygulanabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(14), 147-169.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1993). Agency, incentives, and democratic accountability. S. Bowles, H. Gintis & B. Gustafsson (Ed.), *Markets and democracy: Participation, accountability and efficiency* içinde (s. 11-34). USA: Cambridge University Press.
- Butcher, D. & Clarke, M. (2002). The cornerstone for organizational democracy. *Organizational Dynamics*, 31(1), 35-46.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming (Multivariate applications series)*. New York: Routledge.
- Cheney, G. (1995). Democracy in the workplace: Theory and practice from the perspective of communication. *Journal of Applied Communication*, 23(3), 167-200.
- Clarke, M. & Butcher, D. (2006). Reconciling hierarchy and democracy: The value of management learning. *Management Learning*, 37(3), 313-333.
- Colton, J. S., Edenfield, A. C. & Holmes, S. (2019). Workplace democracy and the problem of equality. *Technical Communication*, 66(1), 53-67.
- Cropanzano, R. & Molina, A. (2015). Organizational justice. J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. b., c. 17) içinde (s. 379-384). Oxford: Elsevier.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Davis, L. E. (1967). The design of jobs. *Journals of Industrial Relations*, 9(2), 119-139.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. Ankara: PegemA.
- Diener, R. B. (2011). *Positive psychology as social change*. London: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Duverger, M. (1993). *Siyasi rejimler*. Ankara: Remzi Yayınevi.
- Ejder, Y. (1996). *Hukuk sözlüğü*. Ankara: Yetkin Yayınevi.
- Ekşi, M. & Maya, K. (2011). Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 45-60.
- Erkuş, A. & Selvi, H. (2019). *Ölçek uyarlama ve “norm” geliştirme*. Ankara: PegemA.

- Erkuş, A., Sünbül, Ö., Ömür-Sünbül, S., Yormaz, S. & Aşiret, S. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme II*. Ankara: PegemA.
- Eurydice. (2014). *Avrupa'da okul özerkliği: Politikalar ve önlemler*. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okul_Ozerkligi/Avrupada_Okul_Ozerkligi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Forcadell, F. J. (2005). Democracy, cooperation and business success: The case of mondragón corporación cooperativa. *Journal of Business Ethics*, 56(3), 255-274.
- Geçkil, T. & Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), 41-78.
- Geçkil, T. & Tikici, M. (2016). Hospital employees' organizational democracy perceptions and its effects on organizational citizenship behaviors. *Asian Pacific Journal of Health Sciences*, 3(2), 123-136.
- Gomułka, S. (2017). The global economy in the 21st century: Will the trends of the 20th century continue? *Central European Economic Journal*, 2(49), 62-72.
- Gözübüyük, A. Ş. (2003). *Anayasa hukuku*. Ankara: Turhan Yayınevi.
- Harrison, S. J. & Freeman, R. E. (2004). Special topic: Democracy in and around organizations. *Academy of Management Executive*, 18(3), 49-53.
- Heywood, A. (2007). *Siyaset*. Ankara: Adres Yayınevi.
- Hollyer, J. R., Rosendorff, B. P. & Vreeland, J. R. (2011). Democracy and transparency. *The Journal of Politics*, 73(4), 1191-1205.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoşgörür, V. & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Mooresville USA: Scientific Software International.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kerr, A. (2004). The limits of organizational democracy. *Academy of Management Executive*, 18(3), 81-97.
- King, D. & Griffin, M. (2019). Nonprofits as schools for democracy: The justifications for organizational democracy within nonprofit organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 48(5), 910-930.

- Koçak, S. & Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programları ile ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayım.
- Levin, H. M. (1981). *Education and organizational democracy*. USA: Institute for Research and Educational Finances and Governance Stanford University.
- McGregor, N. L. (2005). *The contribution of workplace democracy to organizational change*. (Doctoral Dissertation). <https://www.proquest.com/docview/305394747?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Messner, M. (2009). The limits of accountability. *Accounting, Organizations and Society*, 34(8), 918-938.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An ever-expanding concept? *Public Administration*, 78(3), 555-573.
- Müller-Jentsch, W. (1995). Industrial democracy. *International Journal of Political Economy*, 25(3), 50-60.
- O'Brien, L. M. (2005). Social foundations of education and democracy: Teacher education for the development of democratically-oriented teachers. *Educational Foundations*, 19(3-4), 33-44.
- Özdemir, M. & Bozkurt, S. (2015). Eğitim ve okul yöneticilerinin yeni-kamu işletmeciliği anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 317-334.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Porta, D. D. (2005). Globalizations and democracy. *Democratization*, 12(5), 668-685.
- Rawls, J. (1993). *Distributive justice*. New York: Oxford University Press.
- Rawls, J. (2017). *Bir adalet teorisi*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2012). *Toplum sözleşmesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Smith, M. (1976). Barriers to organizational democracy in public administration. *Administration & Society*, 8(3), 275-317.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social science*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şencan, H. (2005). *Güvenirlilik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. & Turan S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2017). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Unterrainer, C., Palgi, M., Weber, W. G., Iwonowa, A. & Oesterreich, R. (2011). Structurally anchored organizational democracy: Does it reach the employee? *Journal of Personnel Psychology, 10*(3), 118-132.
- Verdorfer, A. P., Weber, W. G., Unterrainer, C. & Seyr, S. (2013). The relationship between organizational democracy and socio moral climate: Exploring effects of the ethical context in organizations. *Economic and Industrial Democracy, 34*(3), 423-449.
- Warren, M. E. (2014). Accountability and democracy. M. Bovens, R. E. Goodin & T. Shillemans (Ed.), *The Oxford handbook of public accountability* içinde (s. 39-54). UK: Oxford University Press.
- Weare, C. (2002). The internet and democracy: The causal links between technology and politics. *International Journal of Public Administration, 25*(5), 659-691.
- Weber, W. G., Unterrainer, C. & Schmid, B. E. (2009). The influence of organizational democracy on employees' socio-moral climate and prosocial behavioral orientations. *Journal of Organizational Behavior, 30*(8), 1127-1149.
- Witteelooostuijn, V. A. & Jong G. (2007). Organizational democracy. S. R. Clegg & J. R. Bailey (Ed.), *International encyclopedia of organization studies* (c. 3) içinde (s. 1039-1042). London: Sage Publishers.
- Yazdani, N. (2010). Organizational democracy and organization structure link: role of strategic leadership & environmental uncertainty. *Business Review, 5*(2), 51-73.

Extended Summary

The definition of the democracy concept emerges as a political management paradigm, and its possible indicators have been a subject of philosophy, social, and management sciences in all societies where people live in groups. Democracy has been defined as “government of people, by people” and “government based on the sovereignty of people” with the combination of Greek-based “demos” (people) and “kratos” (strength) words (Duverger, 1993; Ejder, 1996; Gözübüyük, 2003; Heywood, 2007). Democracy concept containing concepts such as equality, participation, justice, and popular sovereignty in its foundation, has been criticized from time to time based on the idea that the “government of people by people” cannot be precisely possible (Duverger, 1993; Rousseau, 2012).

Although studies regarding the indicators of both political and organizational democracy have been conducted, no consensus has been reached on how both concepts could be measured as different variables are affecting these two concepts. Geçkil and Tikici (2015) have developed an organizational democracy scale to evaluate the organizational democracy perceptions of the employees working in organizations producing commercial goods. However, no study has been found on the general aspect

of organizational democracy in schools. Therefore, this study aims to develop a valid and reliable Organizational Democracy Scale according to the perceptions of teachers working at school.

Two participant groups were used in this study. The sample group determined in the pilot practice consisted of a total of 378 teachers working in the National Education Directorate of Çankırı and voluntarily participating in the research. The cluster sampling method was used to represent the different school types in sample selection. The number of teachers working in pre-school, primary, secondary, and high school in Çankırı was listed as a cluster, and the teachers to be sampled were selected randomly from each cluster. 19 (5%) of the teachers participating in the pilot practice of the research work in pre-school education, 116 (30.7%) in primary schools, 86 (22.8%) in secondary schools, and 157 (41.5%) in high schools. The second stage participant group consisted of an online survey prepared and 348 teachers working in different cities and participating in the research voluntarily. 19 (6%) of the teachers participating in the second stage of the study work in pre-school education, 116 (33%) in primary school, 65 (19%) in secondary school, and 148 (42%) in high school.

Firstly, the literature was reviewed, and a general theoretical framework on organizational democracy in schools was drawn with the object of measuring the organizational democracy perception in schools to develop a valid and reliable scale. Besides, teachers working in schools were interviewed about their perception of organizational democracy in schools. Considering the institutional framework drawn and the opinions of teachers working in the field, an item pool of 41 was created. The item pool was sent to a total of 15 academics, who are experts in the subject area, including a language specialist, to evaluate the items in terms of meaning, scope, clarity, and openness. At the end of the screening carried out by the subject area experts, four items were removed from the pool because they measured the same goal or were not related to the concept of organizational democracy. The prepared draft scale of 37 items was reviewed by the teachers working in 10 fields in terms of meaning, and no semantic shifts in the draft scale were found. The filling time of the scale was observed to be a maximum of 10 minutes. The prepared 37-item draft scale in the instruction in this direction was finalized and made ready for the pilot practice. The Organizational Democracy Scale was prepared on a 5-point Likert-type scale: "1-I strongly disagree", "2-I disagree", "3-I agree moderately", "4-I agree", "5-I strongly agree".

Both data set were examined before the analysis of the data collected within the scope of the study. Descriptive statistics and scatter diagrams were examined to evaluate whether the collected data for the pilot practice of the study is suitable for normal distribution. The mean of the data obtained from the pilot practice was 3.93, the median was 3.94, the coefficient of skewness was -.70, and the coefficient of kurtosis was 1.35. Since the mean and median were close, and kurtosis and skewness values were in the range of ± 2 , the data was close to the normal distribution. The data was

close to the normal distribution in the scatter diagram examined as well. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity were conducted to determine whether the sample size of the pilot practice was suitable for factor analysis. The KMO value of the data obtained from the pilot practice was calculated as .97. On the other hand, Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 14329.757$, $p < .001$).

KMO value used in determining the suitability of the sample size for factor analysis is excellent as it approaches 1, and is unacceptable below 0.50 (Tavşancıl, 2005). Correlation values between scale items were analyzed to examine whether the data obtained from the pilot practice met multiplexed connection assumptions. When the correlation values between the scale items were examined, the highest correlation value appeared to be .81. The multiplexed connection is asserted to appear in the case of correlation value between items is over .90 in the data set (Şencan, 2005; Tabachnick and Fidell, 2017). As a result of the examination of the pilot practice data, the data were distributed normally, the sample size was suitable for factor analysis, and no multiplexed connection between the items was found.

The collected data was examined in the same way for the second stage of the research. Descriptive statistics and scatter diagrams to determine whether the data was suitable for normal distribution, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity to determine whether the sample size was suitable for factor analysis, and correlation values between scale items to examine whether the data met multiplexed connection assumptions were analyzed. The mean of data obtained in the second stage was 3.70, the median was 3.84, the coefficient of skewness was -.65, and the coefficient of kurtosis was .15. The KMO value of the data obtained from the second practice was .97, and Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 12765.624$, $p < .001$). Besides, the correlation value between items was determined .72 as the highest. The data collected for the second stage of the study were distributed normally as well, the sample size was suitable for factor analysis, and the multiplexed connection between the items did not exist.

As a result of the EFA, Organizational Democracy Scale has a three-factor structure with an eigenvalue greater than 1 and all the factors explaining 69.59% of total variance together. Besides, Cronbach's value on the first factor of the Organizational Democracy Scale is .97, Cronbach Alpha value on the second factor is .95, and Cronbach Alpha value on the third factor is .84.

As a result of the CFA, it was observed that the model confirmed the three-factor structure. Fit indexes obtained in the established model are equal, and close to breakpoints show that the structure of the model is confirmed.

The reliability co-efficient Cronbach Alpha is quite high both for the full scale and the sub-dimensions. Besides, no connection higher than .90 between factors indicates the lack of multiplexed

connections in the developed measuring tool. Moreover, differentiation between teachers taking place in the groups whose teacher perception is low and high is statistically significant for the whole of the organizational democracy scale. Thus, the distinctiveness power of the scale was found to be high.

The draft scale was created based primarily on literature review and teacher views and was served to expert opinion in this study, focusing on developing a valid and reliable measurement scale to measure the organizational democracy in schools according to teacher views. The pilot practice was performed in the direction of the finalized scale; explanatory factor analysis was made to show the construct validity of the scale with the obtained data. At the end of the explanatory factor analysis, an item with a low factor load value was removed from the scale, and the scale was applied to a different sample group for the main application. Confirmatory factor analysis was performed to verify the model established with the data obtained from the main application. At the end of the analysis, the structure of the model was confirmed since fit indexes of the model established were equal and close to breakpoints. Cronbach Alpha correlation coefficient was calculated to determine the reliability of the scale; the calculated coefficient was found to be high. Finally, differentiation was examined between the two groups consisting of 27% to determine the item distinctiveness of the scale, and differentiation was found to be significant. As a result, a valid and reliable measurement tool has been developed to measure the level of organizational democracy in schools, considering the opinions of teachers. The scale consists of 36 items in three dimensions: equality and justice, accountability, and participation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulunun 14.7.2020 tarih ve 266 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Öğretmen Beklentisi Fenomeni Üzerine Bir Derleme Çalışması*

A Review Study on the Phenomenon of Teacher Expectation

Hasan İğde

Yazar Bilgileri

Hasan İğde 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
hasanigde46@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen beklentisi fenomeni üzerine literatürde öne çıkan yakın tarihli gelişmeler doğrultusunda bir derleme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu derleme çalışmasında ulusal ve uluslararası literatür taranarak özellikle öğretmen beklentisi ile ilgili son gelişmeler derlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen beklentisinin tanımlarına ve etkilerine yer verilmiştir. Ayrıca uluslararası literatürde öğretmen beklentisi fenomeni ile doğrudan bağlantı kurulan doğruluk, akademik başarı, beklenti yanlılığı ve önyargı gibi kavramlarla olan ilişkisi ele alınmıştır. Öğretmenlerin beklentilerine göre sınıf davranışları açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin bireysel ya da bütünsel olarak sınıf/grup düzeyi öğretmen beklentisine sahip olabileceği görülmüştür. Bu nedenle özellikle sınıf düzeyi öğretmen beklentisine güncel kuramsal bir dayanak oluşturan ve önceki modellere nispeten daha bütüncül bir yaklaşım sunduğu düşünülen Rubie-Davies'in Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli'ne yer verilmiştir. Öğretmen beklentisi konusunda çalışacak araştırmacılara bir kolaylık sağlanması adına öğretmen beklentisi araştırmalarına genel bir bakış sunularak hangi ölçme yöntemlerinin nasıl kullanıldığı kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır. Öğretmen beklentisi konusunda Türkçe literatürde yeterince araştırma yapılmadığı görülmüştür. Türkiye'de öğretmen beklentisi fenomeni üzerine yapılacak akademik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen Beklentisi
Öğretmen Beklentisinin Etkileri
Kendini Gerçekleştiren Kehanet
Sınıf Düzeyi Öğretmen
Beklentisi

Keywords

Teacher Expectation
Effects of Teacher Expectation
Self-Fulfilling Prophecy
Class-Level Teacher Expectation

Makale Geçmişi

Geliş: 30.08.2021
Düzeltilme: 18.10.2021
Kabul: 25.10.2021

ABSTRACT

In this study, it is aimed to conduct a compilation study in line with recent developments in the literature on the phenomenon of teacher expectation. In the study, national and international body of literature is examined and the latest developments in teacher expectation studies are attempted to be compiled. The research includes definitions and effects of teacher expectation. In addition, international literature has discussed its relationship with concepts such as accuracy, academic achievement, unfair expectation, and bias, which are directly linked to the phenomenon of teacher expectation. An attempt is made to explain classroom behavior according to the expectations of teachers. It has been observed that teachers may have class/group-level teacher expectation, individually or as a whole. Therefore, especially Rubie-Davies' contextual teacher expectation model, which is considered to provide a theoretical basis up-to-date with class-level teacher expectation and offers a relatively more holistic approach to previous models, is included. In order to provide convenience for researchers who will work on teacher expectation, an overview of teacher expectation research is presented and an attempt is made to briefly introduce which measurement methods are used. It has been observed that there is not enough research in the Turkish literature on the teacher expectation subject. Academic studies on the phenomenon of teacher expectation are needed in Turkey.

*Bu çalışma, yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

İğde, H. (2021). Öğretmen beklentisi fenomeni üzerine bir derleme çalışması. *TEBD*, 19(2), 1366-1390.
<https://doi.org/10.37217/tebd.988678>

Giriş

Öğretmenler genellikle aniden gelişen, hızlı yorumlama ve çözüm gerektiren çeşitli olaylarla uğraştıkları karmaşık ortamlarda çalışmaktadır. Öğretmen beklentisi üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek karmaşık süreçlerle nasıl başa çıktıklarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Başarılı öğretim, tüm öğrencilerin öğrenebileceği yönünde geliştirilen öğretmen beklentisinden çok daha fazlasını gerektirse de öğretmen beklentisi, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmanın önemli bir yönüdür (Good, Sterzinger ve Lavigne, 2018). Öğretmen beklentisi genellikle günlük okul yaşamında bilinçsizce kendini gösterir (Babad, 1990). Öğretmen beklentisini etkileyen durumlar, öğretmen sınıfa girdiği anda devreye girmektedir. Öğretmenlerinin kendilerinden yüksek beklentileri olduğunu algılayan öğrenciler, akademik yetenekleri hakkında daha olumlu inançlar oluşturabilir. Öğretmen beklentisini düşük algılayan öğrenciler ise bu algılarını kendi potansiyellerine ilişkin değerlendirmelerinde özümseyerek potansiyellerinden daha düşük başarılar gösterebilir (Rubie-Davies vd., 2020). Düşük ve yüksek beklentiler genellikle çaba, öğrenme ve başarı anlamında bir performans gündemi olarak kabul edilir (Sarra, Spillman, Jackson, Davis ve Bray, 2018). Düşük beklentiler öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilirken yüksek beklentiler teşvik edebilir ve sonunda daha yüksek başarı kazanımlarına yol açabilir (Gentrup, Lorenz, Kristen ve Kogan, 2020). Öğretmenler bir grup hâlinde sınıf olarak ve grup içindeki her bir bireye yönelik beklenti oluşturabilir. Oluşturulan bu beklentiler, önceki bir öğretmenden gelen bilgilere dayanabilir. Bu bilgiler, öğretmenin öğrencileri nasıl gruplandırdığı, öğrencilere hangi öğrenme deneyimlerini sağladığı, öğrencilerin planlanan öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşmayacağına inanma olasılığı gibi yönlerden ayırt edilebilir. Öğretmenler, öğrencilere etkili bir şekilde nasıl öğreteceğini ve hangi tür davranış yönetimi planını uygulayacağını bu doğrultuda düşünmektedir (Rubie, 2004).

Öğretmen Beklentisi Terimi

Öğretmen beklentisi, öğrencilerin gelecekteki akademik başarı ve davranışları hakkında öğretmenlerin şu anda bildiklerine dayanarak yaptıkları çıkarımlar olarak tanımlanmaktadır (Good, 1987). Öğretmen beklentisi, öğretmenlerin, öğrencilerin akademik yetenekleri ve sonraki başarı seviyeleri hakkında sahip oldukları inançlar (Peterson, Rubie-Davies, Osborne ve Sibley, 2016), öğrencilerin zamanla kazanacağını bekledikleri başarı kazanımlarıdır (Rubie-Davies vd., 2020). Öğretmen beklentisi öğrencilerin, sınıf davranışlarının yorumlanarak gelecekteki akademik performansları hakkında tüm öğretmenlerin sahip oldukları kavramlar (Rubie, 2004) şeklinde de tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen beklentisi, öğrencilerin başarıma potansiyeline ilişkin öğretmenler tarafından yapılan çıkarımlardır (Riley ve Ungerleider, 2012). Bu tanımlara ek olarak öğretmen beklentisinin bir başka tanımında öğretmenlerin, öğrencilerin belirli bir zaman dilimi

sonunda ne kadar ilerleme göstereceklerine dair inandıkları yargılar (Rubie-Davies, Flint ve McDonald, 2012) şeklinde belirli bir zaman vurgusunun yapıldığı da görülmektedir. Öğretmen beklentisi tanımlarında öncelikle öğrencilerin bilişsel özelliklerine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen beklentisi önceki çalışmaların çoğunda, öğretmenlerin öğrencinin geçmiş kaydına ve mevcut başarı durumuna dayanarak olası gelecekteki öğrenci başarısı hakkında yapılan çıkarımsal yargılar (Brophy ve Good, 1974, s. 129) olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen beklentisinde sadece bilişsel sonuçlara bakmak yeterli görülmemektedir. Bir öğrencinin derse olan ilgisi, sınıf kurallarına uyumu veya ev ödevi yapmak için çaba harcamaya istekliliği gibi davranışları da öğretmenin o öğrenciye ilişkin algılarını etkileyebilmektedir (Brandmiller, Dumont ve Becker, 2020). Öğretmenlerin öğrencilerle günlük etkileşimde bulunurken gösterdiği tutumlar, öğrencilerin hayatlarının diğer yönlerini de şekillendirebilir (Demant ve Van Houtte, 2012). Bu nedenle Chen, Thompson, Kromrey ve Chang (2011), akademik başarı gibi öğrencilerin bilişsel özellikleri yanında akademik olmayan sosyal/normatif öğrenci göstergelerine de dikkat çekerek öğrencilerin akademik ve akademik olmayan potansiyel davranışlarına yönelik okullardaki öğretmen izlenimi şeklinde bir tanım yapmaktadır. Chen vd. (2011) tanımında belirtilen akademik beklentiler; sınavlar, proje notları, ev ödevleri, öğrenmeye yönelik tutum ve çabalar gibi akademik performansla ilgili beklentileri kapsamaktadır. Akademik olmayan beklentiler ise derse öğrenme materyallerini getirmek, sınıf arkadaşlarıyla kurulan ilişkiler, okul veya sınıf kurallarına uymak vb. gibi normatif ya da sosyal öğrenci davranışlarıyla ilişkili beklentileri içermektedir.

Öğretmen beklentisine tarihsel açıdan bakıldığında başlangıçta sosyolog Merton (1948) tarafından tanımlandığı şekliyle Kendini Gerçekleştiren Kehanet Teorisi'nin, Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) Sınıfta Pygmalion çalışmalarının da etkisiyle eğitim alanında zamanla öğretmen beklentisi fenomeni olarak bilinir hâle geldiği (Timmermans, De Boer ve Van der Werf, 2016) belirtilmektedir. Bu fenomen, sağlam bir zemine ve zengin bir arka fona sahip olsa da farklı çalışmalarda (Chen vd., 2011; Good, 1987; Riley ve Ungerleider, 2012; Rubie-Davies vd., 2012) farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Bu nedenle öğretmen beklenti yapısının kavramsallaştırılması ve daha operasyonel hâle getirilmesi, alanın ileriye giderken göz önünde bulundurması gereken bir durum olacaktır (Wang, Rubie-Davies ve Meissel, 2018).

Öğretmen Beklentisinin Kaynakları

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerini oluşturduğu kaynaklar iki yönü içermektedir. Öğretmen beklentisini etkileyen bu kaynaklardan ilki, öğrencilere atfedilen özellikler diğeri ise okullarda öğretmenler tarafından yakından görülen öğrenci özellikleridir (Chen vd., 2011). Öğrencilere atfedilen özellikler; cinsiyet, yaş, isimler, sosyo-ekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği, kardeş ve tek ebeveynlik geçmişi, sosyal sınıf, etnik köken, kalıp yargılar, teşhis

etiketleri, diğer öğretmen yorumları, fiziksel çekicilik, konuşma stili gibi özelliklerdir (Gershenson, Holt ve Papageorge, 2016; Riley ve Ungerleider, 2012; Rubie-Davies, Hattie ve Hamilton, 2006; Timmermans, Kuyper ve Van der Werf, 2015). Okullarda öğretmenler tarafından yakından görülen öğrenci özellikleri; öğretmen ile öğrenci arasındaki yaşanmış ilişki, öğrencilerin akademik performans geçmişi, IQ test puanları, eğitim hedefleri, kişilik ve sosyal becerileri, öğrenme güçlüğü, özgüveni, motivasyonu, sınıf davranışları gibi özelliklerdir (Brandmiller vd., 2020; Chen vd., 2011; Riley ve Ungerleider, 2012; Timmermans vd., 2016). Bu özelliklerden öğrencilerin akademik başarı yeteneği ve IQ testi puanları gibi bazı özellikler içsel; aile geçmişi ve öğrenci performansına yönelik diğer öğretmenler tarafından yapılan yorumlar gibi bazı özellikler dışsal faktörler olabilir. Bu faktörler öğretmenlerin sınıfa girmeden önce öğrenciler hakkında algılarını şekillendirebilmektedir (Riley ve Ungerleider, 2012). Öğretmen beklentisi sadece öğrenci özelliklerinden değil, öğretmenlerin yeterliliği, öz-yeterliliği, inançları, hedef yönelimleri gibi özelliklerinden ve diğer bağlamsal faktörlerden de kaynaklanabileceği için bu liste daha da uzayabilir (Li, 2016; Rubie-Davies vd., 2012; Wang vd., 2018).

Öğretmen Beklentisinin Etkileri

Öğretmen beklenti etkileri, öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda öğrencilere dönüt olarak verdikleri eylemler nedeniyle öğrenciler üzerinde görülen sonuçlardır (Good, 1987). Eğitim ortamlarında yapılan araştırmalarda, öğretmen beklentisinin kendini gerçekleştiren kehanetlere dönüşerek (Agirdag, Van Avermaet ve Van Houtte, 2013; Gentrup vd., 2020; Riley ve Ungerleider, 2012) öğrenciler üzerinde kendini gerçekleştiren kehanet türleri olan Pygmalion, Golem ve Galatea etkilerinin (Balci, 2018; Rao ve Sharma, 2016; Reynolds, 2007) görüldüğünü belirten çalışmalar (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann ve Trautwein, 2015; Szumski ve Karwowski, 2019) bulunmaktadır. Kendini gerçekleştiren kehanet, durumun başlangıçta yanlış olarak tanımlanmasına (Merton, 1948) bağlı olarak gelişen bir dilek veya beklentiden daha fazlasını içeren bir süreçtir (Bouderbane, 2020). Öğrenci başarısına yönelik tahminlerle başlayan bu süreçte (Ready ve Chu, 2015) öğretmenlerin tahminlerinin büyük ölçüde doğru (Jussim ve Harber, 2005) olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin performansı üzerinde görülebilen iki tür etkiden bahsedilmektedir. Bu etkiler, kendini gerçekleştiren kehanet etkisi ve beklentileri sürdürme etkisidir (Cooper ve Tom, 1984).

Kendini Gerçekleştiren Kehanet Etkisi:

Kendini gerçekleştiren kehanet, başlangıçta bir durumun yanlış tanımlanmasından dolayı bu yanlış anlayışın gerçeğe dönüşmesidir (Merton, 1948). Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi, başlangıçtaki yanlış anlayışı gerçeğe dönüştürecek yeni davranışlar uyandırıldığında görülmektedir (Good, 1987). Bu yeni davranışlar, öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçları olan kendini gerçekleştiren kehanetlerin görülmesine yol açmaktadır (Gentrup vd., 2020; Good vd., 2018; Rubie-Davies, 2015). Öğretmenlerin inançlarından kaynaklı beklentileri ile öğrencilerin standartlaştırılmış

testlerden aldıkları puanlar arasındaki fark, kendini gerçekleştiren kehaneti oluşturan beklenti etkisindeki doğal tutarsızlığı göstermektedir (Cooper ve Tom, 1984). Bu nedenle bu fark arttıkça kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin ortaya çıkma potansiyeli de artmaktadır (Jussim ve Harber, 2005). Öğretmen beklentisi araştırmalarında kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin küçük etki büyüklüğünde olduğu ve genellikle öğrencilerin yeteneği tarafından açıklandığı ileri sürülmektedir (Jussim ve Harber, 2005; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten ve Holland, 2010). Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi tüm eğitim ortamlarında görülmesi gerekmeyen, belirli koşullar altında şekillenen birçok faktöre bağlı olduğu için sadece belirli bağlamlarda ve belirli gruplar arasında güçlü ve yaygın (Szumski ve Karwowski, 2019) ortalama olarak ise zayıf, kırılgan ve geçici olma eğilimindedir (Jussim, 2017).

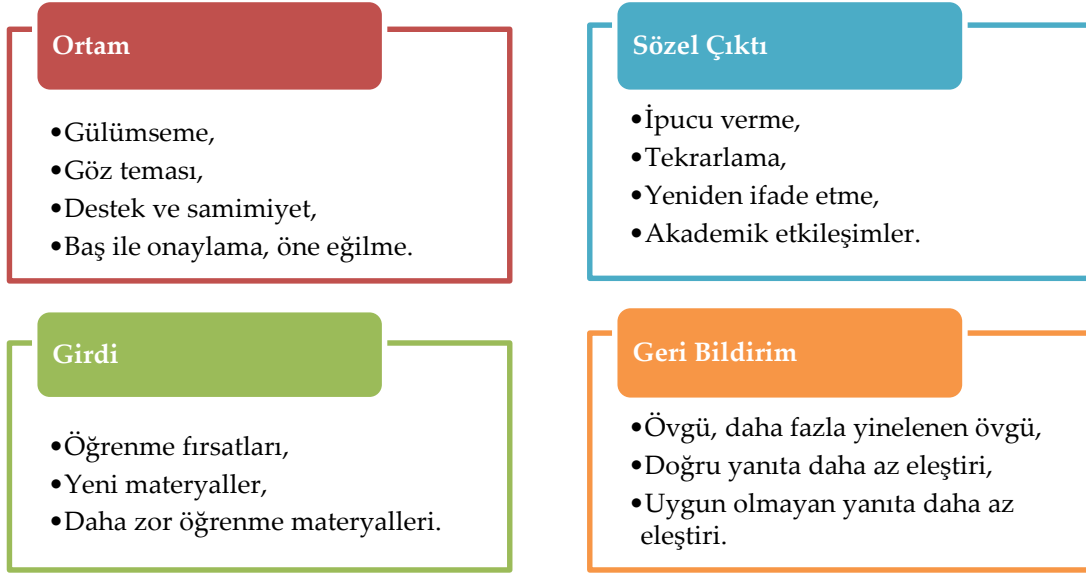
Beklentileri Sürdürme Etkisi:

İkinci tür beklenti etkisi olan beklentileri sürdürme etkisi, öğretmenler, öğrencilerin performanslarını önceki seviyelerde sürdürdüğünü düşündüklerinde görülmektedir. Öğretmenler, önceden geliştirdikleri davranış kalıplarına göre öğrencilerin davranmasını bekleyebilir. Öyle ki öğretmenler bu davranış kalıplarını yeterli kabul edebilir. Sürdürme beklentisinde, öğrencilerin önceki durumlarına göre ilerleme ya da gerileme gösterdiğine dair çelişkili kanıtlar görülse de öğretmenler sonradan gelişen bu değişiklikleri göremez veya bunlardan yararlanamaz (Wang vd., 2018). Ulaşılan yeni bilgi gelmeden önce var olan beklenti eğilimi sürdürülmeye devam eder (Ferguson, 2003). Kendini gerçekleştiren kehanetten önce yanlış öğretmen beklentisi görülürken beklentileri sürdürme etkisi öğretmenlerin sadece başlangıçta doğru yetenek tahmininde bulunduğu öğrenciler için geçerlidir. Öğretmen, bir öğrencinin performansını gösteren gelişmiş ölçütlere dayanmak yerine öğrencinin nasıl davranmasını beklediğine dayalı olarak öğrenciye yanıt verirse öğrenci performansının iyileştirilmesi yönünde bir fırsat kaçırılmış ve sürdürme beklenti etkisi görülmüş olacaktır (Cooper ve Tom, 1984). Dolayısıyla kendini gerçekleştiren kehanetler öğrenci performansında değişiklik oluştururken sürdürme beklentisi, herhangi bir değişim potansiyelini engellemektedir (Rubie-Davies vd., 2006).

Öğretmenlerin Beklentileri ve Sınıf Davranışları

Öğretmenler aynı sınıfta, aynı koşullar altında, farklı öğrencilere karşı, farklı tepkiler verebilmektedir (İnan-Kaya ve Rubie-Davies, 2021). Araştırmalar, yüksek ve düşük beklentili öğretmenlerin öğrencileriyle farklı şekillerde etkileşime girdiğini ve öğretim uygulamalarında büyük ölçüde farklı sınıf davranışları sergilediğini doğrulamaktadır (Chen vd., 2011; Rubie-Davies vd., 2012). Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik farklı davranışları beklentilerine bağlı olabilir ancak beklentiler öğretmenlerin farklı inanç ve özelliklerine göre de değişebilir (Wang vd., 2018). Rosenthal (1974), beklenti etkilerine göre öğretmenlerin sınıf davranışlarını ortam, girdi, çıktı, geri bildirim şeklinde

dört genel faktörde betimleyen bir model geliştirmiştir. Rosenthal (1991), daha sonra geri bildirim faktörünü modelinden çıkartarak dört faktör teorisini iki faktörlü bir teori hâline getirmiştir. İki faktörlü yapıda, sınıfın sosyo-duygusal ortamı farklı öğretmen davranışlarının önemli bir bileşeni olduğu için ortam kategorisi duygulanım olarak yeniden adlandırılmış, girdi ve çıktı faktörleri çaba adı verilen tek bir kategoride birleştirilmiştir (aktaran Rubie, 2004). Cooper ve Tom (1984) yüksek beklentili öğrencilere yönelik sık tekrarlanan öğretmen davranışlarını Rosenthal'ın (1974) geliştirdiği dört faktör teorisi ile ilişkilendirmiştir. Belirtilen ilişki Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Yüksek Beklentili Öğrencilere Karşı Öğretmen Davranışları.

Cooper, H. M. & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 77-89. doi: 10.1086/461393

Yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler, Şekil 1'de sunulan öğretmen davranışlarını düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla almaktadır (Cooper ve Tom, 1984). Bu farklı davranışların bazıları, öğrenme üzerinde doğrudan etkilere sahiptir ve sonuç olarak düşük ve yüksek başarılı öğrenciler arasındaki başarı boşluğunu nispeten genişletmektedir (Bouderbane, 2020).

Cooper ve Tom (1984) öğretmen beklentisinin doğru ve etkili bir şekilde öğrencilere iletilebilmesi için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler şunlardır:

Beklentilerin Periyodik Olarak Yeniden Değerlendirilmesi:

Öğretmenler, sınıfa girene kadar öğrenciler hakkında beklenti oluşturmaktan kaçınmalı ve sonraki beklentilerinin esnek olmasına izin vermelidir.

Düşük Beklentili Öğrencilerin Çabalarının ve Değişimi Başlatmalarının Ödüllendirilmesi:

Öğretmenler mümkün olduğu kadar övgü ve eleştiri ölçütü olarak öğrenci çabasını kullanmalıdır. Özellikle alt kademelerdeki sınıflarda daha yavaş öğrenen öğrencilerin çabaları

övlmelidir. Eğer çaba güçlüyse öğrenciye bu açıkça söylenmeli ve öğrencinin onayı alınmalıdır (Cooper ve Tom, 1984).

Öğretmen Beklentisi ve Doğruluk

Öğretmen beklentisi araştırmalarının çoğunda doğruluk, öğretmen beklentisi ile öğrencilerin önceki performansı arasındaki uyuma göre belirlenmektedir (De Boer, Bosker ve Van der Werf, 2010; Hinnant, O'Brien ve Ghazarian, 2009). Öğretmen beklentisi ile öğrencilerin gerçek başarısı, genel bilişsel yeteneği ve başarı motivasyonu örtüştüğünde doğru, öğrenci özelliklerinin dışında var olan sapmalar ise öğretmen beklenti yanlışlığı olarak kabul edilmektedir (Gentrup vd., 2020). Çoğu öğretmenin öğrencilerinden oldukça doğru beklentisinin olduğu konusunda eğitim psikologları arasında genel bir fikir birliği belirtilse de (Jussim ve Harber, 2005) öğretmen beklentisinde doğruluk, öğretmenin öğrencilerini tanıma gücüne bağlı olarak değişebilmektedir (Südkamp, Kaiser ve Möller, 2012). Öğrencilerin okul kayıtlarındaki bilgilerin çoğu doğrudur. Bu bilgilerin de etkisiyle öğretmenlerin doğru beklenti geliştirme olasılığı yüksektir. Bu durum, kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin özellikle yanlış ya da gerekçesiz beklentilere dayanan etkilerin ortaya çıkma olasılığını sınırlasa da beklenti etkilerinin sürdürülmesine izin verir (Good, 1987). Çünkü öğretmen beklentileri bir kez netleştikten sonra kolay kolay değişmemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin, öğrenci yeterliklerine ilişkin ilk izlenimlerinin dahi doğru olması ve öğrencilerin gerçek başarı sıralamalarının ilerleyen yıllarda çok fazla değişmemesi olabilir (Ferguson, 2003).

Öğretmen beklentisinde iki tür doğruluk bulunmaktadır. Bunlardan ilki izlenim doğruluğu diğeri ise tahmin doğruluğudur. İzlenim doğruluğu, öğretmen beklentisi oluşturulurken güvenilir bilgilerin ne ölçüde kullanıldığını ifade eder. Bu tür bilgiler standartlaştırılmış test sonuçlarını, sınıf içi davranışları, önceki bir öğretmenden gelen yorumları ve öğrencilerin bireysel çalışma portföyünü içerebilir. Tahmine dayalı doğruluk ise standart bir ölçüte ya da gerçek bir nedene dayanmayan öğretmen beklentisinin öğrenci performansını öngörme derecesini ifade eder (Jussim vd.'den aktaran Rubie, 2004). Öğretmen beklentisiyle ilgili ilk gözlemsel çalışmalarda araştırmacılar, öğretmen beklentisinin öğrenci başarısıyla yüksek oranda ilişkili olduğunu zaten belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmen beklentisinde doğruluğun kritik önemde bir konu olmadığı açıkça ortaya konulmaktadır. Çünkü beklentileri doğru olsa bile bazı öğretmenler, yüksek ve düşük başarılı olduğuna inandıkları öğrencilere farklı şekilde davranabilmektedir (Brophy ve Good, 1974; Chen vd., 2011; Cooper ve Tom, 1984; Wang vd., 2018). Bu mantığa ve bilgiye rağmen yıllar sonra öğretmen beklentisinin doğruluğu bu alanda oldukça tartışmalı bir konu hâline gelmiştir. Bu konuda yapılan tartışmalarda özellikle öğretmen beklentisinin yalnızca doğru olduğu için başarıyı öngördüğü iddia edilmektedir. Oysa öğretmen beklentisinde asıl mesele öğretmen beklentisinin doğruluğu değil,

öğretmenlerin beklentilerine göre öğrencileriyle farklı etkileşimlere girip girmediği ve eylemleriyle beklentilerini öğrencilerine aktarıp aktarmadığıdır (Good vd., 2018).

Öğretmen Beklenti Yanlılığı ve Ön Yargılar

Öğretmen beklenti yanlılığı ve ön yargılar, öğrencilerin gerçek başarı durumu ile tahmin edilen öğretmen beklentisi arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (De Boer vd., 2010; Papageorge, Gershenson ve Kang, 2019). Öğretmenlerin algıları, öğrenci özelliklerine dayalı nesnel değerlendirmelerden sistematik olarak farklılık gösterdiği ölçüde hem yanlı hem de ön yargılıdır. Sistematik olmayan ve rastgele bir şekilde farklılık gösterdiği ölçüde ise öğretmen algıları yanlış ancak tarafsız olma eğilimindedir (Ready ve Wright, 2011). Öğretmen beklentisi araştırmaları, ön yargılardaki farklılığı oluşturan yanlılığın rastgele ortaya çıkmadığını, farklı öğrenci grupları için ön yargıların sistematik olabileceğini göstermiştir (Gentrup vd., 2020). Beklentilerin etnik azınlık öğrencileri gibi belirli gruplar için rastgele olmayan ve ön yargılı karakteri nedeniyle öğretmen beklentisi, öğrencilerin gerçek potansiyelini öngörmeyebilir (McKown ve Weinstein, 2008). Öğretmenler tek bir özelliği nedeniyle öğrencilere gereğinden fazla değer verdiklerinde veya onları küçümsediklerinde, beklentiler ancak o zaman yanlı veya ön yargılı olarak değerlendirilebilir (Ferguson, 2003). Ön yargılı tutumlar, bazen olumlu olsa da genellikle bireylerin belirli bir gruba karşı olumsuz duygu ve düşünceye sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Peterson vd., 2016). Bu ön yargıların çoğu, sosyal açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin (De Boer vd., 2010; Timmermans vd., 2016) etnik kökeni, sosyoekonomik durumu ve cinsiyetiyle ilişkili kalıp yargılara dayanan olumsuz ön yargılardır (Ready ve Wright, 2011). Böyle durumlarda bazı özelliklere sahip öğrenci gruplarına yanlı davranılırken diğerleri dezavantajlı bir konuma gelebilir (Rubie-Davies ve Peterson, 2016).

Öğretmenlerin beklentileri iki şekilde ön yargılı olabilir. Bunlardan birincisi genel ve özel ön yargıdır. Genel ön yargı, sınıftaki çoğu öğrenci için öğretmen beklentisi sistematik olarak çok yüksek veya çok düşükse görülür. Özel ön yargı ise öğretmenler, genelden ziyade belirli bir öğrenci grubuna sistematik olarak çok yüksek veya çok düşük beklenti geliştirdiğinde ortaya çıkar. İkinci durum ise ön yargılı olarak bazen görülen farklı öğretmen beklentileri olarak adlandırılır (Van den Bergh vd., 2010). Öğretmenler, sevdikleri ve sınıfta yönetmeyi kolay buldukları öğrencilerin akademik yeterliklerini abartma eğiliminde olabilir (Hinnant vd., 2009). Ön yargılı öğretmen beklentileri, yalnızca öğretmen beklentisi ile öğrencilerin önceki başarısı arasındaki sistematik farklılıkları içermektedir. Bu nedenle ön yargılı öğretmen beklentisi yanlıdır ancak yanlış öğretmen beklentisi mutlaka ön yargılıdır denilemez (Ready ve Wright, 2011).

Tüm öğretmenler, ön yargılı bilgilerden potansiyel olarak aynı derecede etkilenmediği için yüksek ve düşük beklentili öğrencilere farklı şekillerde davranmamaktadır (Wang vd., 2018). Babad

(2009), öğretmenlerin, öğrenciler hakkındaki ön yargılı bilgilere farklı düzeyde duyarlılık gösterdiğini belirlediği çalışmalarına dayanarak iki tür öğretmen tipolojisinden bahsetmektedir. Birinci tipolojideki öğretmen grubu, yüksek ön yargılı öğretmenler diğeri ise ön yargısız başka bir deyişle tarafsız öğretmenlerdir. Yüksek ön yargılı öğretmenler, öğrencilerle ilgili ön yargılı bilgilere yüksek duyarlılık gösteren ve düşük beklentili öğrencilere olumsuz tepki veren öğretmenlerdir. Ön yargılı olmayan tarafsız öğretmenler ise ön yargılı bilgilere duyarlı olmayan ve tüm öğrencilere eşit davranmaya çalışan öğretmenlerdir (aktaran Wang vd., 2018). Bu tipolojilerdeki öğretmenlerden, ön yargılı bilgilere duyarlı olmayan öğretmenlerin, etkili öğretmen özellikleri göstereceği ve öğrencileri hakkında daha olumlu beklentilere sahip olacağı söylenebilir.

Öğretmen Beklentisi ve Akademik Başarı

Öğrencilerin gerçek başarı performansı ile öğretmenlerin öğrencilerine yönelik akademik beklentisi arasında yakın bir ilişki vardır (Ready ve Wright, 2011). Bir dizi korelasyonel çalışma doğal olarak ortaya çıkan öğretmen beklentisinin öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Darley ve Fazio, 1980). Akademik başarı temelde öğretmenlerin sağladığı öğrenme fırsatlarına dayanmaktadır (Zhu, Urhahne ve Rubie-Davies, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin beklentisi, öğrencilerin akademik inançlarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkileyerek öğrencilerin öğrenme çıktılarını şekillendirebilir (Gershenson vd., 2016; Wang vd., 2018). Öğretmen beklentisi, öğrencilerin akademik algılarını da şekillendirebilir. Öğrenciler, düşük başarılı öğrencilere daha fazla öğrenme desteği ve daha az baskı uygulandığını, yüksek başarı gösterenlere ise daha fazla sıcaklık ve duygusal destek verildiğini düşünmektedir (Babad, 1990). Bir başka açıdan yapılan öğretmen beklentisi araştırmaları, öğretmenlerin bazı öğrencilerden düşük beklentisi olduğunda bu öğrencilerin daha az akademik ilerleme gösterdiğini de doğrulamaktadır (Hinnant vd., 2009; Jussim ve Harber, 2005). Çünkü bu öğrenciler, daha sık eleştirilmekte, öğretmen geri bildirimlerinin yönü ise akademik başarıdan ziyade akademik olmayan davranışsal konularla ilgili olmaktadır (Rubie, 2004).

Öğretmen beklentisinin etkileri üzerine yapılmakta olan araştırma geleneği, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beklentilerinin öğrencilerin gerçek akademik performans düzeyini önemli ölçüde etkileyerek değiştirebileceği (Rosenthal ve Jacobson, 1968) fikrinden yola çıkmıştır. Öğrencilerin gerçek akademik başarı düzeyi, öğretmen beklentisinin yaklaşık %80'ini açıklamaktadır (Timmermans vd., 2015). Bununla birlikte öğrencilerin önceki başarısı, sonraki başarısının en önemli yordayıcılarından biridir (Archambault, Janosz ve Chouinard, 2012). Bu nedenle öğrencilerin önceki başarısı dikkate alınmadan belirli bir grup için sahip olunan düşük öğretmen beklentisinin, öğretmenlerin ön yargılı beklentilerinden mi yoksa öğrenci başarısına dayalı gerçek bir yansımının tezahürü mü olduğunu belirlemek zordur (Wang, Meissel ve Rubie-Davies, 2021). Öğretmen beklentisini etkileyen potansiyel faktörler hakkında kesin sonuçlara varmak için öğretmen

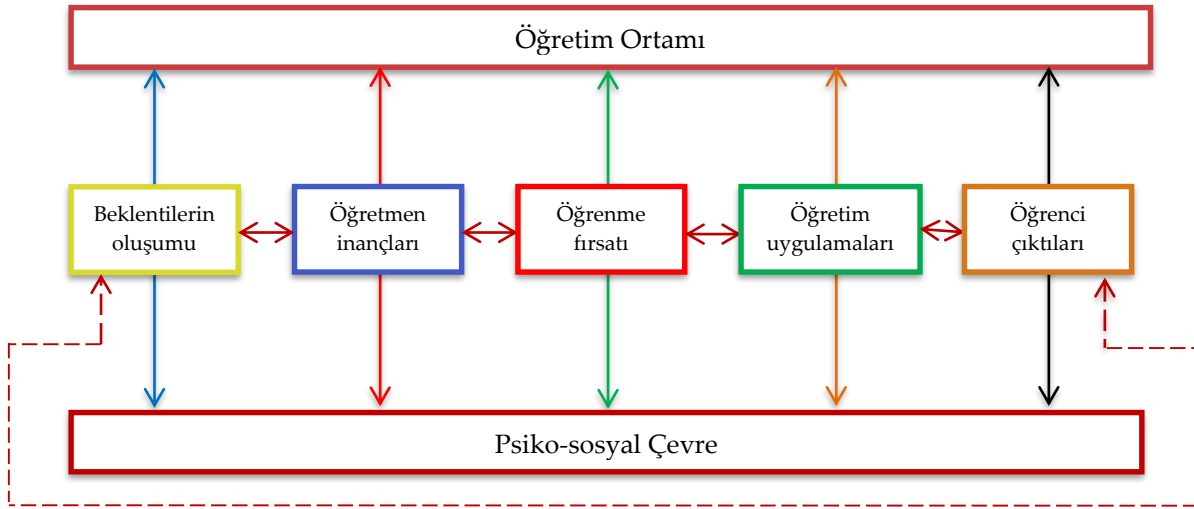
beklentisiyle ilgili yapılan araştırmalarda çok büyük etki boyutları beklenmemeli ve öğrencilerin mevcut akademik performansı mutlaka dikkate alınarak kontrol edilmelidir (Agirdag vd., 2013).

Öğretmen Beklentisinin Kuramsal Yeni Bir Modeli

Araştırmacılar, öğretmen beklentisinde kendini gerçekleştiren kehanet etkisini sürdüren mekanizmaları anlamak ve beklenti etkilerinin olası aracılık süreçlerini tasvir etmek için çeşitli teorik modeller geliştirmiştir. Bu modeller; Brophy ve Good (1970) Modeli, Rosenthal'ın (1974) Dört Faktör Teorisi, Cooper'ın (1979) Beklenti-İletişim Modeli, Darley ve Fazio (1980) Modeli olarak ulusal ve uluslararası literatürde tanıtılmaktadır. Fakat bu modellerin artık kırk yaşın üzerinde olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen beklentisi fenomeninde son dönemlerde ortaya çıkan yeni araştırma sonuçları doğrultusunda Rubie-Davies (2015) tarafından yeni bir öğretmen beklentisi modeli geliştirilmiştir.

Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli:

Rubie-Davies (2015), öğretmen beklentisi üzerine yaptığı araştırmalara dayanarak öğretmen beklentisinin bağlamsal bir modelini geliştirmiştir. Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli, Şekil 2'de gösterilen bir dizi adımla tasvir edilmektedir.



Şekil 2. Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli

Bu modelde bireysel öğretmen beklentisine odaklanan önceki modellerden farklı olarak sınıf düzeyi öğretmen beklentisine odaklanılmaktadır. Psiko-sosyal çevre ve öğretim ortamları, sınıf düzeyi öğretmen beklentisinin iki temel aracı unsurudur. Bu aracı unsurlar, öğrencilerin sosyal ve akademik çıktılarını etkilemektedir. Bu model, öğretmen inançlarının öğretmen beklentilerini, öğretmen tarafından benimsenen öğretim uygulamalarını ve nihayetinde öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilemede oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır. Şekil 2'de öğrenci çıktılarından beklentilerin oluşumuna doğru noktalı bir çizgi görölmektedir. Rubie-Davies'e (2015) göre bunun nedeni, öğretmen beklentisinin öğrenci performansını etkileyebildiği gibi öğrenci davranışlarının da

öğretmen beklentisini etkilediğinin düşünülmesidir. Öğrencilerin önceki başarısı hakkında mevcut bilgilerin, öğretmen beklentisi üzerinde diğer faktörlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin öğretmen üzerindeki etkisinden muhtemelen daha güçlü olmaktadır.

Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli'nde öğretmenler, öğrencileri hakkında inançlarına bağlı olarak beklentiler oluşturmakta ve bu doğrultuda uygun pedagojik yaklaşımın ne olduğuna dair kendi inançlarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin bazı öğrenciler hakkında belirli inançları olabilir. Öğretmen beklentisinin inançlar üzerinde güçlü bir etki oluşturduğu ve inançların öğretim uygulamalarına yansıdığı öne sürülmektedir. Öğretmenler, oluşturdukları beklentilere göre öğrenme fırsatları sunacak ve öğretim uygulamalarını planlayacaktır. Bu yaklaşımlar, yüksek başarılı öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarına göre daha düşük seviyelerde başarması beklenen öğrenciler için planlanan öğrenme etkinliklerinden oldukça farklılık gösterebilecektir. Bu öğrenme yaşantılarında, öğretmen ile öğrenciler arasında sözlü ve sözsüz etkileşimler görülmektedir. Böylece öğrenciler, öğretmenleri tarafından sunulan öğrenme yaşantılarına katılmakta ve kendilerine sunulan yaşantıların bir sonucu olarak öğrenme düzeyleri değişebilmektedir. Buradaki önemli nokta, öğrencilerin sadece kendilerine öğrenme fırsatı olarak sunulmuş olanları öğrenmesidir. Dikkate alınması gereken bir başka husus da bir sınıfta öğrenmenin sadece öğretim ortamında değil aynı zamanda psiko-sosyal bir ortamda gerçekleşmesidir. Öğrencilerin, öğretmenleriyle ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler, öğrencilerin akademik yetenekleri hakkında kişisel inanç oluşturmalarında oldukça etkilidir. Bu nedenle öğrenci çıktılarında, akademik sonuçlar olduğu kadar psiko-sosyal sonuçlar da görülmektedir. Elbette öğrencilerin öğretmen beklentisine aynen katılması gerekmemektedir. Ancak bu yapıldığında kendini gerçekleştiren bir kehanet etkisi meydana gelmektedir (Rubie-Davies, 2015).

Öğretmen Beklentisi Araştırmaları

Öğretmen beklentisi araştırmaları, kendini gerçekleştiren kehanet kavramına (Merton, 1948) kök salmış olan Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) Sınıfta Pygmalion adlı ufuk açıcı araştırması ile başlamıştır. Rosenthal ve Jacobson'un (1968) araştırması, entelektüel gelişim konusunda öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olduğu öğrencilerin, düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla ilerleme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Chen vd., 2011). Sınıfta Pygmalion çalışması, öğretmen beklentisinin etkisine dair onlarca yıldır yapılan araştırmalara zemin hazırlamıştır (Gregory ve Huang, 2013). Böylece öğretmen beklentisinin, kendini gerçekleştiren kehanetler şeklinde öğrenciler üzerinde ne ölçüde işlev gördüğünü inceleyen geniş bir araştırma literatürü ortaya çıkmıştır (De Boer vd., 2010). O günden bu yana eğitim bilimciler ve sosyal psikologlar, kişiler arası beklentiler ve beklenti etkilerinin sosyal eşitsizlikler üzerindeki etkilerini araştırmaktadır (Van den Bergh vd., 2010).

Öğretmen beklentisi, genellikle öğretmenlerin her bir öğrenci için farklı beklentilere sahip olduğu ikili bir ilişki olarak görülebilir (Rubie-Davies vd., 2012). Yakın tarihlere kadar yapılan öğretmen beklentisi araştırmalarında genellikle bireysel öğretmen beklentisine ilişkin algılar ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki bireysel etkileşimlerin incelendiği görülmektedir (De Boer vd., 2010; Diamond, Randolph ve Spillane, 2004; Friedrich vd., 2015; Hinnant vd., 2009). Önceki araştırmalardan (Babad, Inbar ve Rosenthal, 1982; Rosenthal ve Jacobson, 1968) bu yana yapılan araştırmalar (De Boer vd., 2010; Gentrup vd., 2020; Papageorge vd., 2019; Szumski ve Karwowski, 2019; Zhu vd., 2018) çoğunlukla bireysel öğrenciler için öğretmen beklenti etkilerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sadece bireysel öğrenciler için beklentilerinin olmadığı aynı zamanda sınıf/gruplar için bir bütün olarak genelleştirilmiş öğretmen beklentisinin oluşabileceği ileri sürülmektedir (Rubie-Davies, 2006). Sınıf/grup düzeyinde öğretmen beklentisi, sadece birkaç öğrenci için değil tüm öğrenciler için öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olabilir (Park ve Byun, 2020). Bu doğrultuda gelişen yeni bir araştırma odağı, öğretmen beklentisinin sınıf/grup düzeyinde incelenmesidir (Archambault vd., 2012; Rubie-Davies, 2015). Yeterince araştırılmamış bir bağlam olarak öğretmen beklentisini sınıf/grup düzeyinde inceleyen araştırmaların (De Jong, Van Tartwijk, Verloop, Veldman ve Wubbels, 2012; Demanet ve Van Houtte, 2012; Friedrich vd., 2015; Li ve Rubie-Davies, 2017; Park ve Byun, 2020; Rubie-Davies, 2006; Rubie-Davies vd., 2020; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018) son yıllarda yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Wang vd. (2021) hem bireysel hem de sınıf düzeyi öğretmen beklentisini birlikte incelemiştir. Araştırmaları sonucunda öğretmen beklentisinin her iki düzeyde de öğrenci başarısını olumlu yönde yordadığı, bireysel düzeydeki öğretmen beklentisinin ise öğrenci sonuçları üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Uluslararası literatürde öğretmen beklentisi fenomeni ile ilgili anaokulu (Ready ve Chu, 2015), ilkokul (Chen vd., 2011; Denessen, Keller, Van den Bergh ve Van den Broek, 2020; Rubie-Davies vd., 2020; Timmermans vd., 2015), ortaokul (De Jong vd., 2012; Demanet ve Van Houtte, 2012; Friedrich vd., 2015; Szumski ve Karwowski, 2019; Timmermans vd., 2016), lise (Archambault vd., 2012; Gershenson vd., 2016), yükseköğretim (Li ve Rubie-Davies, 2017) gibi farklı okul kademelerinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmen beklentisi konusunda yapılan bu çalışmaların daha çok ilkokul veya ortaokullara odaklandığı söylenebilir. Farklı okul kademelerinde incelenen öğretmen beklentisi; okuma (Gentrup vd., 2020; Ready ve Wright, 2011; Rubie-Davies vd., 2020; Watson vd., 2017; Zhu vd., 2018), matematik (Agirdag vd., 2013; Archambault vd., 2012; Friedrich vd., 2015; Szumski ve Karwowski, 2019; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018), fen (Thomas ve Strunk, 2017), beden eğitimi (Babad vd., 1982; Trouilloud, Sarrazin, Martinek ve Guillet, 2002), yabancı dil (Urhahne, 2015) konu alanlarında ayrıca üniversiteye gitme (Gregory ve Huang, 2013), zeka (Alvidrez ve

Weinstein, 1999), sınıf davranışı (Lane, Pierson, Stang ve Carter, 2010), çevrim içi öğretim (Van der Spoel, Noroozi, Schuurink ve Van Ginkel, 2020) gibi oldukça farklı bağlamlarda bir değişken olarak ele alınmaktadır (Wang vd., 2018). Literatürde görüldüğü üzere bu değişkenlere ilişkin farklı bağlamlarda yapılan araştırmaların çoğunda öğretmen ve öğrenciler araştırma örneklemelerinde bulunmaktadır. Yakın tarihli diğer bazı araştırmalarda ise veliler (Gregory ve Huang, 2013), müdürler (Park ve Byun, 2020), Covid-19 pandemisi sürecinde çevrim içi eğitime ilişkin profesörler (Lobos-Peña vd., 2021) üzerinden de öğretmen beklentisinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen beklenti etkileri keşfedilirken en yaygın şekilde incelenen konu alanlarının okuryazarlık ve matematik olduğu, araştırma örneklemelerini ise öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu söylenebilir. Türkçe literatür incelendiğinde, öğretmen beklentisi bağlamının, uluslararası alanyazına nispeten geç çalışılmaya başlandığı ve bu alanda oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçe alanyazında ulaşılan az sayıdaki araştırmada (Eryılmaz, 2013; Gökdere, 2013; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Öztürk, Tezel-Şahin ve Koç, 2002; Yüksel, 2017) daha çok öğretmen beklentisini etkileyen öğrenci özelliklerine odaklanılmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatürde hâlen eksik bırakılan konu ise yüksek beklentili inançların eğitim ortamlarında nasıl uygulanacağı veya bir eğitimci açısından sınıftaki günlük etkileşimlerde yüksek beklentilerin ne anlama geleceğinin tartışılmasıdır. Bununla birlikte literatürde kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisine duyulan ihtiyaç vurgulanırken bu ilişkilerin neye benzediği, nasıl oluşturulacağı ve bu tür ilişkilerin yüksek beklentili performansları nasıl desteklediği konusunda sınırlı tartışmaların olmasıdır (Sarra vd., 2018). Ayrıca öğretmen beklentisini etkileyen öğretmen algı, tutum ve davranışlarından kaynaklı faktör alanları (Brandmiller vd., 2020; Demanet ve Van Houtte, 2012; Timmermans vd., 2016), potansiyel beklenti kaynakları olarak incelenen öğrenci faktörlerine kıyasla çok daha az araştırılmıştır (Wang vd., 2018). Öğretmen faktörünü öne çıkaran öğretmen beklentisi araştırmaları (Park ve Byun, 2020; Peterson vd., 2016; Rubie-Davies vd., 2012; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018; Watson vd., 2017) nispeten azdır ve alanyazında en son odak noktası hâline gelmiştir (Li, 2016). Öğretmen beklentisi konusunda artık zengin bir tarih olmasına rağmen yine de bilinmeyen çok şey bulunmaktadır (Rubie-Davies vd., 2020).

Öğretmen Beklentisinin Ölçülmesi

Öğretmen beklentisindeki ince ipuçları, küçük yaşlardaki çocuklardan (Ready ve Chu, 2015) yükseköğretimde bulunan öğrencilere (Li ve Rubie-Davies, 2017) kadar rahatlıkla fark edilebilir (Babad vd., 1982). Ancak öğretmen ve öğrenciler, öğretmen davranışlarını tanımlarken farklı bilişsel şemalar kullanabilir. Öğretmen davranışları, öğretmenlerin amaçladığından farklı bir şekilde öğrenciler tarafından yorumlanabilir. Özellikle küçük yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilen bazı ölçme araçları anlamlı bir varyasyon üretmeksizin düz sonuçlar üretebilir. Bunun nedeni, ölçülmek istenen yarguların çocukların bilişsel süreçlerine yabancı olması veya özellikle küçük yaşlardaki

çocukların öğretmenlerini savunmak veya korumak istemesi olabilir (Babad, 1990). Bu nedenle öğretmen beklentisini ölçme yöntemlerine özel olarak dikkat edilmesi gerekmektedir.

Literatürde öğretmenlerin farklı davranışlarına ilişkin öğrenci algıları ölçülürken çeşitli ölçme yöntemleri kullanılmaktadır. Babad'a (1990) göre bu yöntemlerden birincisi, öğrencilerin, öğretmenlerinden kişisel olarak aldıkları her bir davranışın derecesini belirledikleri karşılaştırmalı öz değerlendirmelerdir. İkincisi, öğretmen davranışlarındaki farklılığın doğrudan bir değerlendirmesidir. Yani belirli bir öğretmen davranışının ne ölçüde eşit veya farklı şekilde dağıtıldığı ölçülmesidir. Üçüncüsü, varsayımsal olarak, başarısı yüksek ve düşük olan bir öğrenciye, öğretmenin nasıl davranacağına dereceli olarak ölçülmesidir.

Literatürde, öğretmen beklentisinin, öğretmen algısına göre üç ana yöntemle işlendiği de görülmektedir. Cooper ve Tom'a (1984) göre bu yöntemlerden birincisi, her öğrencinin mevcut akademik başarısının tahmin edilmesidir. İkincisi, belirli bir süre boyunca öğrencilerin ne kadar akademik ilerleme göstereceğinin tahmin edilmesini içerir. Üçüncüsü, öğretmenlerin, öğrenci yeteneği hakkındaki tahminlerinin standartlaştırılmış test puanları veya başka bir nesnel performans ölçütüyle karşılaştırılarak, öğrencilerin ne kadar abartıldığı veya ne kadar küçümsendiği ile ilgilidir.

Öğretmen beklentisi alanında yapılan nitel araştırmalar (Diamond vd., 2004; İnan-Kaya ve Rubie-Davies, 2021; Riley ve Ungerleider, 2012) bulunsa da çoğu çalışma nicel araştırmaları içermektedir. Bu alandaki önemli gelişmeler nitel araştırmalardan ziyade nicel araştırmalardan kaynaklanmıştır (Wang vd., 2018). Öğretmen beklentisi ve öğretmen yargısı üzerine yapılan nicel araştırmalarda ise tek maddelik ölçümlerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Friedrich vd., 2015). İncelenen çalışmalarda öğretmen beklentisinin genellikle öğretmen algısına göre her öğrenci için Likert tipi tek bir maddeyle (Gregory ve Huang, 2013; Papageorge vd., 2019; Peterson vd., 2016; Rubie-Davies vd., 2020; Watson vd., 2017; Zhu vd., 2018) veya Likert tipi birkaç maddeyle (Archambault vd., 2012; Denessen vd., 2020; Friedrich vd., 2015; Gentrup vd., 2020; Rubie-Davies ve Peterson, 2016; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018) ölçüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen beklentisini, öğrenci algısına göre de (Chen vd., 2011; Rubie-Davies, 2006; Urhahne, 2015) ölçen araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen beklentisinin ölçülme şekli çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. Ancak genel olarak söylenecek olduğunda bireysel öğretmen beklentisi, bir öğretmenin kendi öğrencisinin akademik becerisine ilişkin bireysel algısı ile ölçülürken grup düzeyinde öğretmen beklentisi, öğretmenlerin bir grup olarak öğrencilerinin akademik yeteneklerine ilişkin genel algısı ile ölçülür (Park ve Byun, 2020). Ayrıca bir grup içerisinde bulunan her bir öğrenci için ayrı ayrı elde edilen ölçümlerin grup ortalaması alınarak grup düzeyi öğretmen beklentisini inceleyen araştırmalar da (Friedrich vd., 2015; Wang vd., 2020) bulunmaktadır.

Uluslararası alanyazında öğretmen beklentisi konusunda ulaşılan az sayıdaki ölçek incelendiğinde ise bu ölçeklerin bireysel öğretmen beklentisine odaklandığı (Szumski ve Karwowski, 2019; Van den Bergh vd., 2010), madde sayısının oldukça yetersiz olduğu (Auwarter ve Aruguete, 2008; Regalla, 2013), sadece akademik beklentiye odaklandığı (Barriga, Rodríguez ve Ferreira, 2019; Sweatt, 2000) ya da akademik başarı içerisinde matematik başarı beklentisi gibi çok daha spesifik bir alana odaklandığı (Tiedemann, 2000) görülmektedir. Türkçe alanyazın incelendiğinde, öğretmen beklentisini öğrenci algısına (Yüksel, 2017) ve öğretmen algısına (İğde, 2021) göre ölçen birer ölçeğe rastlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe alanyazında öğretmen beklentisini farklı bağlamlarda ölçebilecek çeşitli ölçeklere de ihtiyaç duyulacağı söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen beklentisi literatüründe ortaya çıkan yeni gelişmeler doğrultusunda bir derleme çalışması yapılmıştır. Özellikle uluslararası literatür taranarak bu alanda öne çıkan gelişmeler derlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen beklentisi, öğrencilerin gelecekteki akademik başarı düzeyleri ve davranışları hakkında öğretmenlerin çıkarımlarda bulunmasıdır. Literatürde verilen öğretmen beklentisi tanımlarında genel olarak öğrencilerin okullarda akademik ve akademik olmayan yaşantılarını gözlemleyen öğretmenlerin izlenimleri, öğretmenlerin izlenimlerine dayalı olarak yaptıkları çıkarımlar, çıkarımları doğrultusunda öğrencilerin belirli bir zaman sonunda hangi başarı düzeyinde bulunacaklarına ve nasıl davranacaklarına ilişkin geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaları şeklinde bir sıralamanın yapıldığı söylenebilir.

Öğretmenler bireysel ya da bir bütün olarak sınıf düzeyi öğretmen beklentisine sahip olabilir. Eğitimcilerin tüm öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olmasının gerekli olduğu konusunda araştırmacılar tarafından fikir birliği vardır. Durum böyle olsa da tüm öğretmenler, beklenti etkilerine aynı derecede duyarlılık göstermemektedir. Bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal davranışları üzerinde daha olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde daha etkili olmasının bir nedeni, görece daha yüksek beklentilere sahip olmasıdır. Yüksek beklentili öğretmenlere sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde bir artışın, sosyal/normatif davranışlarında ise bir iyileşmenin görülmesi daha yüksek bir olasılıktır. Öğretmen beklentisinin öğrenci sonuçları üzerinde olumlu veya olumsuz nispeten birikimli/kalıcı etkileri de görülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin tüm öğrencileri için olumlu inançlara sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler, ön yargı ve basmakalıp düşünceler gibi her türlü olumsuz inançlara karşı mücadele etmelidir. Bu türden çeşitli olumsuz inançlar varsa öğrencilere aktarılmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarını planlarken uygun ve yüksek

beklentileri dikkate almalıdır. Öğrencilerin yapabileceklerinin en iyisini yapabilmesi için öğretmenlerin her öğrenciyi desteklemesi önemli olacaktır.

Öğretmen beklentisi fenomeni eğitim araştırmalarında özellikle dikkat edilmesi gereken önemli bir olgudur. Önemi ve öğrenciler üzerindeki etkisi uluslararası alanyazında çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olan öğretmen beklentisi fenomeninin uluslararası alanyazına nispeten ulusal alanyazında geç çalışılmaya başlandığı ve bu alanda oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmen beklentisi araştırmaları genellikle öğrenci faktörlerine odaklanarak öğrencilerin çeşitli sosyo-demografik özellikleri üzerinden tasarlanmaktadır. Öğretmen beklentisi konusunda öğretmen faktörüne odaklanan ve bireysel öğrenci beklentisinden ziyade sınıf düzeyi öğretmen beklentisini inceleyen araştırmaların yakın tarihlerde başladığı görülmektedir. Bu bağlamda Rubie-Davies (2015), bağlamsal öğretmen beklentisi modeli ile öğretmen faktörünü ve öğrencilerin sosyo-psikolojik özelliklerini dikkate alan sınıf düzeyi öğretmen beklentisini kuramlaştırmıştır. Bu kurama göre öğretmen beklentisi öğretmen inançlarından etkilenmektedir. Bu etkilenme ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ve öğretim uygulamaları şekillenmektedir. Dolayısıyla bu durumda öğrenci sonuçları da etkilenmiş olmaktadır. Bu modele göre öğretmen beklentisi konusunda henüz araştırılmayan birçok örüntünün açığa çıkartılmayı beklediği söylenebilir. Alanyazında yanıt bekleyen örüntülere ilişkin öğretmen beklentisi ölçülürken yeni bir yaklaşım sergilenmesi adına öğretmenlerden doğrudan ölçüm yapacak sınıf düzeyi öğretmen beklentisi ölçeklerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). School segregation and maths achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16895> sayfasından erişilmiştir.
- Alvidrez, J. & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746. doi: [10.1037/0022-0663.91.4.731](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.731)
- Archambault, I., Janosz, M. & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 319-328. doi: [10.1080/00220671.2011.629694](https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629694)
- Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246. doi: [10.3200/JOER.101.4.243-246](https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246)
- Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 683-690.

- Babad, E., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. doi: [10.1037/0022-0663.74.4.459](https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459)
- Balcı, O. (2018). Kendini gerçekleştiren kehanet kavramını anlamak. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(30), 500-510.
- Barriga, C. A., Rodríguez, C. & Ferreira, R. A. (2019). Factors that bias teacher expectations: Findings from Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 171-180. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1615> sayfasından erişilmiştir.
- Bouderbane, A. (2020). Student social background and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy. *Cross-Cultural Communication*, 16(1), 17-22. doi: [10.3968/11500](https://doi.org/10.3968/11500)
- Brandmiller, C., Dumont, H. & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63(101893), 1-44. doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101893](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893)
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374. doi: [10.1037/h0029908](https://doi.org/10.1037/h0029908)
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chen, Y. H., Thompson, M. S., Kromrey, J. D. & Chang, G. H. (2011). Relations of student perceptions of teacher oral feedback with teacher expectancies and student self-concept. *The Journal of Experimental Education*, 79, 452-477. doi: [10.1080/00220973.2010.547888](https://doi.org/10.1080/00220973.2010.547888)
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410. doi: [10.3102/00346543049003389](https://doi.org/10.3102/00346543049003389)
- Cooper, H. M. & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 77-89. doi: [10.1086/461393](https://doi.org/10.1086/461393)
- Darley, J. M. & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35(10), 867-881. doi: [10.1037/0003-066X.35.10.867](https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.10.867)
- De Boer, H., Bosker, R. J. & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179. doi: [10.1037/a0017289.supp](https://doi.org/10.1037/a0017289.supp)

- De Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I. & Wubbels, T. (2012). Teachers' expectations of teacher-student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 948-956. doi: [10.1016/j.tate.2012.04.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.009)
- Demagnet, J. & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition school misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28, 860-869. doi: [10.1016/j.tate.2012.03.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.008)
- Denessen, E., Keller, A., Van den Bergh, L. & Van den Broek, P. (2020). Do teachers treat their Students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Hindawi Education Research International*, 2020(2471956), 1-18. doi: [10.1155/2020/2471956](https://doi.org/10.1155/2020/2471956)
- Diamond, J. B., Randolph, A. & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98. doi: [10.1525/aeq.2004.35.1.75](https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75)
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenlerin Beklentileri Ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38, 460-507. doi: [10.1177/0042085903038004006](https://doi.org/10.1177/0042085903038004006)
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. doi: [10.1016/j.cedpsych.2014.10.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006)
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 1-17. doi: [10.1016/j.learninstruc.2019.101296](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296)
- Gershenson, S., Holt, S. B. & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224. doi: [10.1016/j.econedurev.2016.03.002](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002)
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47. doi: [10.1177/0022487187038004006](https://doi.org/10.1177/0022487187038004006)
- Good, T. L., Sterzinger, N. & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. doi: [10.1080/13803611.2018.1548817](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817)
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 179-183.

- Gregory, A. & Huang, F. (2013). It takes a village: The effects of 10th grade college-going expectations of students, parents, and teachers four years later. *American Journal of Communtiy Psychology*, 52, 41-55. doi: [10.1007/s10464-013-9575-5](https://doi.org/10.1007/s10464-013-9575-5)
- Hinnant, J. B., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662-670. doi: [10.1037/a0014306](https://doi.org/10.1037/a0014306)
- İgde, H. (2021). Öğretmen beklentisi ölçeği geliştirilmesi ve öğretmen beklentisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnan-Kaya, G. & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 73, 1-13. doi: [10.1016/j.learninstruc.2021.101516](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516)
- Jussim, L. (2017). Précis of social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, 1-65. doi: [10.1017/S0140525X1500062X](https://doi.org/10.1017/S0140525X1500062X)
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. doi: [10.1207/s15327957pspr0902_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Lane, K. L., Pierson M. R., Stang, K. K. & Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of students' classroom behavior: Do expectations vary as a function of school risk? *Remedial and Special Education*, 31(3), 163-174. doi: [10.1177/0741932508327464](https://doi.org/10.1177/0741932508327464)
- Lobos Peña, K., Bustos-Navarrete, C., Cobo-Rendón, R., Fernández Branada, C., Bruna Jofré C. & Maldonado Trapp, A. (2021). Professors' expectations about online education and its relationship with characteristics of university entrance and students' academic performance during COVID-19 pandemic. *Frontiers of Psychology*, 12, 1-10. doi: [10.3389/fpsyg.2021.642391](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642391)
- Li, Z. (2016). The magnitude of teacher expectation effects: differences in students, teachers and contexts. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 15(2), 76-93.
- Li, Z. & Rubie-Davies, C. M. (2017). Teachers matter: Expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms. *Studies in Higher Education*, 42, 2042-2060. doi: [10.1080/03075079.2015.1130692](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692)
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210. doi: [10.2307/4609267](https://doi.org/10.2307/4609267)
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261. doi: [10.1016/j.jsp.2007.05.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001)

- Öztürk, B., Tezel-Şahin, F. & Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 390-413.
- Papageorge, N. W., Gershenson, S. & Kang, K. M. (2019). Teacher expectations matter. *Review of Economics and Statistics*, 102(2), 234-251. doi: [10.1162/rest_a_00838](https://doi.org/10.1162/rest_a_00838)
- Park, J. H. & Byun, S. Y. (2020). Principal support, professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-23. doi: [10.1080/09243453.2020.1764061](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764061)
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140. doi: [10.1080/13803611.2018.1548798](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798)
- Rao, M. & Sharma, S. (2016). Pygmalion in management. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 2(1), 15-23. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/pages/IESMCRC-volume-2.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ready, D. D. & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education & Development*, 26(7), 970-987. doi: [10.1080/10409289.2015.1004516](https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516)
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. doi: [10.3102/0002831210374874](https://doi.org/10.3102/0002831210374874)
- Regalla, M. (2013). Teacher Expectations and Students from Low Socioeconomic Background: A Perspective from Costa Rica. (Araştırma Raporu No. ED540254), 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540254.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Reynolds, D. (2007). Restraining golem and harnessing pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning ve Education*, 6(4), 475-483. doi: [10.5465/amle.2007.27694947](https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947)
- Riley, T. & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-333. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.303?seq=1> sayfasından erişilmiştir.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie, C. M. (2004). *Expecting the best: Instructional practices, teacher beliefs and student outcomes*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/28/02whole.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. London: Routledge. doi: [10.4324/9781315761251](https://doi.org/10.4324/9781315761251)
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552. doi: [10.1002/pits.20169](https://doi.org/10.1002/pits.20169)
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270-288. doi: [10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x)
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444. doi: [10.1348/000709905X53589](https://doi.org/10.1348/000709905X53589)
- Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A. & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173-1201. doi: [10.1007/s11218-020-09574-y](https://doi.org/10.1007/s11218-020-09574-y)
- Rubie-Davies, C. M. & Peterson, E. R. (2016). Relations between teachers' achievement over and underestimation, and students' beliefs for Maori and Pakeha students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 72-83. doi: [10.1016/j.cedpsych.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.001)
- Sarra, C., Spillman, D., Jackson, C., Davis, J. & Bray, J. (2018). High-Expectations relationships: A foundation for enacting high expectations in all Australian schools. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 49(1), 32-45. doi: [10.1017/jie.2018.10](https://doi.org/10.1017/jie.2018.10)
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762. doi: [10.1037/A0027627](https://doi.org/10.1037/A0027627)
- Sweatt, S. (2000). *The relationship among teacher expectations, teacher attitudes toward the taas, and student achievement*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2691/> sayfasından erişilmiştir.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2019). Exploring the pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-10. doi: [10.1016/j.cedpsych.2019.101787](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787)

- Thomas, J. A. & Strunk, K. K. (2017). Expectancy-value and children's science achievement: Parents matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 54, 693-712. doi: [10.1002/tea.21382](https://doi.org/10.1002/tea.21382)
- Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191-207. doi: [10.1023/A:1003953801526](https://doi.org/10.1023/A:1003953801526)
- Timmermans, A. C., De Boer, H. & Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217-240. doi: [10.1007/s11218-015-9326-6](https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6)
- Timmermans, A. C., Kuyper, H. & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478. doi: [10.1111/bjep.12087](https://doi.org/10.1111/bjep.12087)
- Timmermans, A. C. & Rubie-Davies, C. M. (2018). Do teachers differ in the level of expectations or in the extent to which they differentiate in expectations? Relations between teacher-level expectations, teacher background and beliefs, and subsequent student performance. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 241-263. doi: [10.1080/13803611.2018.1550837](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550837)
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J. & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607. doi: [10.1002/ejsp.109](https://doi.org/10.1002/ejsp.109)
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator to the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. doi: [10.1016/j.tate.2014.09.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006)
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudice attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. doi: [10.3102/0002831209353594](https://doi.org/10.3102/0002831209353594)
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & Van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. doi: [10.1080/02619768.2020.1821185](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185)
- Wang, S., Meissel, K. & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher expectation effects in Chinese junior high schools: Exploring links between teacher expectations and student achievement using a hierarchical linear modelling approach. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1305-1333. doi: [10.1007/s11218-021-09654-7](https://doi.org/10.1007/s11218-021-09654-7)
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179. doi: [10.1080/13803611.2018.1548798](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798)

- Watson, P. W. S. J., Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Peterson, E. R., Flint, A., Garrett, L. & McDonald, L. (2017). Teacher gender, and expectation of reading achievement in New Zealand elementary school students: Essentially a barrier? *Gender and Education*, 31(8), 1-20. doi: [10.1080/09540253.2017.1410108](https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410108)
- Yüksel, S. (2017). *Öğretmen beklentisini geliştirme stratejilerinin öğrencilerin İngilizce dersindeki tutum ve başarısına etkisi (Eylem araştırması örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhu, M., Urhahne, D. & Rubie-Davies, C. M. (2018). The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38, 648-668. doi: [10.1080/01443410.2017.1412399](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412399)

Extended Summary

In this study, it is aimed to conduct a review study on the phenomenon of teacher expectation. In the study, the national and international literature is scanned and recent developments regarding teacher expectation are compiled.

Teacher expectation is defined as inferences that teachers make based on what they currently know about students' academic achievements and their future behavior (Good, 1987). Similar to this definition, the term teacher expectation refers to the beliefs teachers have about students' academic abilities and subsequent achievement levels (Peterson et al., 2016), gains that teachers expect students to attain over time (Rubie-Davies et al., 2020). When the body of literature is examined, it is found that direct links are established between the phenomenon of teacher expectation and concepts such as decency, academic achievement, beliefs, unfair expectations, and bias. The classroom behavior of teachers may differ according to their expectations associated with these concepts.

When teacher expectations are investigated; it is seen that features attributed to the students are taken into consideration more such as gender, age, names, socio-economic level, educational level and occupation of parents, sibling and the history of single parenting, social class, ethnicity, stereotypes, identification tags, teacher's comments, other physical attractiveness, speaking style, etc. (Chen et al., 2011; Gershenson et al., 2016; Riley and Ungerleider, 2012; Rubie-Davies et al., 2006; Timmermans et al., 2015). Furthermore, features that teachers can observe from up close such as the relationship between teacher and student, students' academic performance, a history of IQ test scores, educational goals, personality, and social skills, learning disabilities, self-confidence and motivation, etc. (Brandmiller vd., 2020; Chen et al., 2011; Riley and Ungerleider, 2012; Timmermans et al., 2016), appear to be among the student factors decoded in recent years. According to research focused on student factors, teacher expectation research (Park and Byun, 2020; Peterson et al., 2016; Rubie-Davies

et al., 2012; Timmermans and Rubie-Davies, 2018; Watson et al., 2017) that highlights the teacher factor is relatively small and has become the most recent focus in the body of literature (Li, 2016).

Most studies on teacher expectation involve quantitative research. Significant developments in this field have roots in quantitative research rather than qualitative research (Wang et al., 2018). Various measurement methods can be used in relation to teacher expectation, which can be measured individually or as a whole. In quantitative research on teacher expectation, it seems that single-point measurements are widely used (Friedrich et al., 2015). It is seen that for each student about whom the teachers developed high or low expectations according to teacher perception, teacher expectation is usually measured with a single likert-type article (Papageorge et al., 2019; Peterson et al., 2016; Rubie-Davies et al., 2020; Watson et al., 2017; Zhu et al., 2018) or with several articles of likert type (Archambault et al., 2012; Friedrich et al., 2015; Gentrup et al., 2020; Rubie-Davies and Peterson, 2016; Timmermans and Rubie-Davies, 2018) in the studies examined. As a small number of scales reached in the international body of literature on teacher expectation are examined, it is seen that these scales focus on individual teacher expectation (Szumski and Karwowski, 2019; Van den Bergh et al., 2010), that the number of articles is quite insufficient (Auwarter and Aruguete, 2008; Regalla, 2013), that they focus only on academic expectation (Barriga et al., 2019; Sweatt, 2000) or focus on a much more specific field, such as the expectation of mathematical success within academic achievement (Tiedemann, 2000). Although expectations for individual students are usually investigated in previous studies, classroom-level teacher expectations have been examined in recent studies. Rubie-Davies' (2015) contextual teacher expectation model is considered to offer a relatively more holistic approach than previous models (Brophy and Good, 1970; Cooper, 1979; Darley and Fazio, 1980; Rosenthal, 1974) which forms an up-to-date theoretical basis for teacher expectation.

The focus of academic and non-academic student life, the teachers' impression of the students' lives, conclusions teachers draw from their impressions, how their students would behave and how successful the students will be, can be put in order as the focus of the definitions of teacher expectation. It has been observed that teachers may have class-level teacher expectation, individually or as a whole. There is a general consensus among researchers that it is necessary for educators to have high expectations for all their students. Although this is the case, not all teachers show the same degree of sensitivity to the effects of expectation. Some teachers have a more positive impact on students' academic success or social behavior than other teachers. One reason these teachers are more effective on student achievement and behavior may be that they have relatively higher expectations. It is highly likely that students who have teachers with high expectations have an increase in their academic achievement level and an improvement in their social/normative behaviors. It is also likely to see positive or negative relatively cumulative/persistent effects of teacher expectation on student

success. Teachers are required to have positive beliefs for all their students. Teachers must fight against all kinds of negative beliefs, such as prejudice and stereotypical thoughts. Various negative beliefs of this kind should not be passed on to students. Teachers should take appropriate and high expectations into account when planning the pedagogical needs of students. It will be important for teachers to support each student so that students can do the best they can.

It is believed that the use of classroom-level teacher expectation scales that will directly measure teachers should be widespread in order to demonstrate a new approach when conducting research on patterns that are required for classroom-level teacher expectation in the body of literature. There are scales that measure teacher expectation according to student perception (Yüksel, 2017) and teacher perception (İğde, 2021) when examining the Turkish body of literature. These specified scales may offer significant contributions to the phenomenon of teacher expectation. In the Turkish literature, there is not enough research on teacher expectation. Academic studies on the phenomenon of teacher expectation are needed in Turkey.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum veya kuruluştan destek alınmamıştır. Bu derleme çalışmasının yapılmasına yönelik tavsiyede ve akademik destekte bulunan yüksek lisans tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Levent YAKAR'a çok teşekkürler.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.