



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 3 No: 2 December 2021

Uluslararası Karamanoğlu
Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2021

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 3 Number: 2 December 2021

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Aralık 2021

Cilt 3 Sayı 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Namık AK (Rektör)

EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Aliye Çınar KÖYSÜREN
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekan V.

EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU
Doç. Dr. Gonca HARMAN
Doç. Dr. Özlem SADİ

MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Dr. Caner KASAP
Arş. Gör. Gizem TABARU ÖRNEK
Arş. Gör. Seda KIYAK

DİL EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Aziz TEKE

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

December 2021

Volume 3 Issue 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK
Doç. Dr. Nihal YILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI

Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Celal DEMİR-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN-Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Enes GÖK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN- Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşah METE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem SADİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN- Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Deniz Gökçe ERBİL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS		Sayfa/ Page
	İç Kapak/ Inside Cover	I
	Jenerik / Generics Page	II
	İçindekiler/ Contents	III
	Önsöz/ Preface	IV
	Editörden/ From the Editor	V
Makaleler/ Articles		
1.	Eğitim Fakültesi Tercihini Etkileyen Faktörler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma Factors Affecting the Choice of Education of Faculty: A Qualitative Study on Education Faculty Students	65-71
2.	Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Aktarımına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi Analyzing the Views of Social Studies Candidate Teachers on Citizenship Transposition in Social Studies Course	72-80
3.	Türkiye’de 2016-2020 Yılları Arasında Yapılan İlkokul Matematik Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir Analiz An Analysis of the Graduate Thesis Studies Conducted on the Primary School Mathematics Education Between the Years 2016 and 2020 in Turkey	81-93
4.	Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşleri Views of University Students Studying at Different Universities on the COVID-19 Pandemic Process	94-102
5.	Okul Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması School Leadership Scale: A Validity and Reliability Study	103-112
6.	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Liderlik Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Ebeveynlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Parents' Mindfulness Levels as a Predictor of Preschool Children's Leadership Skills	113-128
7.	Okuma ve Anlama Bağlamında Hızlı Okuma Teknikleri Speed Reading Techniques in the Context of Reading and Comprehension	129-137
8.	Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalarında Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi Examining The Traces of Differentiated Instruction in The Practices of Inclusive Classroom Teachers	138-148

ÖNSÖZ/PREFACE

Prof. Dr. Namık AK
Rektör/ Rector

Kıymetli Okurlarımız;

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaktadır. Bu bağlamda dergimizin Cilt 3 Sayı 2 olmak üzere Aralık 2021 sayısını sizlere sunmaktan büyük mutluluk ve onur duyuyoruz.

Yayınlanan çalışmaların bilim dünyasına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı kanaatindeyiz. Bu sayının ortaya çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve alan editörlerimize teşekkür ediyor, dergimize gösterdiğiniz ilgi için siz kıymetli okurlarımıza şükranlarımı sunuyorum.



Dear readers,

The International Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research Journal (IJKER) is published twice a year, in June and December, by the Karamanoğlu Mehmetbey University Faculty of Education as an international refereed journal. In this context, we are very happy and honored to present you the December 2021 issue of our journal, Volume 3 Issue 2.

We believe that the published studies will contribute to the scientific world and researchers. I would like to thank our authors, referees, editorial board and field editors who contributed to the publication of this issue, and I would like to express my gratitude to you, our esteemed readers, for your interest in our journal.



EDİTÖRDEN/ FROM EDITOR

Prof.Dr.Aliye Çınar KÖYSÜREN
Dekan/ Dean

Değerli okuyucularımız,

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisinin (IJKER) 3. Cilt 2. Sayısını sizlerle sevinç ve gururla paylaşıyoruz.

Yayınlanan çalışmaların eğitim ve bilim ile siz değerleri okuyucularımıza ve araştırmacılara katkı sağlayacağını düşünüyoruz. Bu sayının meydana gelişinde emek veren yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve alan editörlerimize teşekkür ediyorum. Dergimize gösterdiğiniz ilgi için siz değerli okurlarımıza saygılarımı sunuyorum.



Dear readers,

We share with you the 3rd Volume 2nd Issue of the International Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research Journal (IJKER) with joy and pride.

We believe that the published studies will contribute to education and science and to you, our readers and researchers. I would like to thank our authors, referees, editorial board and field editors for their efforts in the production of this issue. I would like to present my respects to you, our esteemed readers, for your interest in our journal.





Araştırma Makalesi

Eğitim Fakültesi Tercihini Etkileyen Faktörler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Factors Affecting the Choice of Education of Faculty: A Qualitative Study on Education Faculty Students

Research Article

Veysel BORA*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 65-71
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 30.04.2021
Kabul : 25.05.2021

DOI: 10.47770/ukmead.930503

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenime devam eden öğrencilerin fakülte tercih nedenlerini irdelemektir. Tercih sürecinde çevre, üniversitenin bulunduğu şehir ya da üniversite imajı gibi unsurların ne düzeyde etkili olduğu derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu MAKÜ, ODTÜ, GAZİ ve Boğaziçi Üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde eğitim öğretime devam eden 12 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, yazar tarafından ilgili alanyazın ve araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmış; içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim fakültesini tercih ederken aile ve yakın çevrelerinden, fakültenin bulunduğu yerleşim yerini ve fakültenin bağlı bulunduğu üniversitenin imajını göz önüne aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunun eğitim öğretime devam ettikleri fakültelerinden memnun oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversite, Eğitim Fakültesi, Tercih

Abstract

The main purpose of this study is to reveal that students in Turkey, which is effective as quantitative factors when choosing the faculties of education increased. The study group of the research consists of 12 students who continue their education in education faculties of MAKU, METU, GAZI and Boğaziçi Universities. The data of the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the author in line with the purposes of the relevant literature and research; It was analyzed by using content analysis technique and following a thematic method. As a result of the research, it was revealed that when students preferred the faculty of education, they considered their family and immediate environment, the place where the faculty is located and the image of the university to which the faculty is affiliated. It has been revealed that most of the students are satisfied with their faculties where they continue their education.

University, Faculty of Education, Preference **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 65-71
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 30.04.2021
Accepted : 25.05.2021

DOI: 10.47770/ukmead.930503

¹ Gazî Üniversitesi-Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, veyselbora1706@gmail.com

GİRİŞ

Dünya tarihinde yükseköğretim kurumları ilk çağlardan beri vardır. Antik Yunan'da akademiler, Hıristiyan dünyasındaki katedral ve manastırlar ile İslam coğrafyasındaki medreseler, bilgin/âlim veya hâkim/kadı yetiştirmek gibi yükseköğretim fonksiyonlarını icra eden kurumlar olarak kabul edilmektedir. Yükseköğretim bu köklü geçmişe sahip olmakla birlikte, günümüzdeki anlamıyla modern üniversiteler, 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Özellikle II. Dünya savaşından sonra nitelikli işgücüne olan ihtiyaç yükseköğretim kurumlarının çoğalmasında kilit rol oynamış (Bloland, 1969) ve sonuç olarak yükseköğretim kurumları süreçte çeşitlenerek yaygınlaşmıştır. Bu yaygınlaşma ve çeşitlenme sonucunda öğretmen yetiştirme de üniversiteler tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme, siyasal, sosyoekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Özellikle, 1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerde eğitim bölümleri açılarak hem "pedagojik formasyon" programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiş hem de bazı üniversitelerimizde lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır (YÖK, 2007). 1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de üniversiteler de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur. 2020 verilerine göre Türkiye'de 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplamda 209 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Devlet üniversiteleri bünyesinde 104, vakıf üniversiteleri bünyesinde 16 olmak üzere toplam 120 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinde toplam 254.426 öğrenci öğrenim görmektedir (YÖK, 2020). Eğitim fakültesi ve bu fakültelerde öğretime devam eden öğrencilerin sayısal bağlamda yüksek olmasının sonucunda ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin hangi üniversitede eğitimlerine devam edeceklerini seçmeleri oldukça önemli bir süreç haline gelmiştir.

Literatüre incelendiğinde öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörleri açıklayan modeller görülmektedir. İlk olarak Kotler (1976), üniversite seçimiyle ilgili yaptığı araştırma sonucunda pazarlama teorisi adında bir model ortaya çıkarmıştır. Bu modelde üniversite seçim süreci yedi aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar: katılma kararı; bilgi arama ve alma; özel üniversite soruları; uygulamalar; kabuller; üniversite seçimi ve kayıttan oluşmaktadır. Diğer bir modeli Chapman (1981) geliştirmiş ve söz konusu modelde öğrencilerin üniversite seçiminde kişilik özelliklerinin ve dışsal faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Modelde yer alan kişilik özellikleri, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, üniversite eğitiminden beklentileri, sosyo-ekonomik statüsü, lise akademik performansdır. Dışsal faktörler ise kendileri için önemli gördükleri kişilerin etkisi, seçecekleri üniversitelerin coğrafi konumu, öğrencilere sağladıkları finansal destek, üniversitenin kendisini seçmeye aday olan öğrencilerle iletişim çabası, reklam olarak kategorize etmiştir.

Hosler ve Gallagher (1987) geliştirdikleri modelde üniversite öğrencilerinin yatkınlık, araştırma ve karar verme süreçlerini ele alan üç aşamaya odaklanmışlardır. İlk aşama olan yatkınlıkta öğrencinin üniversiteye devam edip etmemeye karar vermesi vardır. Yatkınlık, ebeveyn teşviki, sosyoekonomik durum, akranlar ve lise performansından güçlü bir şekilde etkilenir. Süreç modelinde ikinci aşama ise üniversiteye gitmeye karar veren öğrencilerin üniversiteleri araştırmasıdır. Son aşama ise seçimi yaparak karar vermedir. Son aşamada öğrencilerin kurumsal kaliteye ilişkin algısı ve değerlendirmesi, kurumların sağladığı mali yardımlar, akademik programlar ve kurumun öğrenciyi çekmek için yaptığı etkinlikler olarak ele alınmıştır.

Perna (2006) her iki yaklaşımı birleştiren bir model geliştirmiştir. Perna'nın (2006) ortaya çıkardığı model, üniversite seçimi kararlarının bireyin habitusu, okul ve toplum bağlamı, yüksek eğitim bağlamı ve geniş bir sosyal, ekonomik ve politik bağlam olmak üzere dört bağlamsal katmanda verildiğini göstermektedir. Bireyin habitusu, cinsiyet, ırk/etnik köken gibi demografik özellikleri, sosyoekonomik durumu, kültürel ve sosyal sermayeyi yansıtır. Bireyin, çevresine uygun bir şekilde hayatına devam etme ve makul tepkiler ve davranışlar sergileme eğilimini ele alır. Okul ve toplum bağlamı, sosyal yapıların ve kaynakların öğrencilerin üniversite seçimlerini nasıl kolaylaştırdığını veya engellediğini yansıtır. Yükseköğretim bağlamı, üniversitenin konumu, öğrencinin ailesine olan mesafesini ve kurumsal özellikleri içerir. Daha geniş sosyal, ekonomik ve politika bağlamı, demografik değişiklikleri, işsizlik oranlarını ve kamu politikaları gibi faktörleri içerir. Perna'nın modeli, tüm bu bağlamların birbiriyle olan ilişkisine değinmekte ve bu bağlamların bir kısmının veya tamamının üniversite seçimine katkıda bulunabileceğini belirtmektedir (Perna, 2006).

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin üniversite seçiminde etkili olan unsurların çok çeşitli olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma bulguları, öğrencilerin üniversite seçiminde ailesinin (Bouse & Hosler, 1991; Cabrera & Nasa, 2000) arkadaşlarının (Falsey & Haynes, 1984; Joseph & Joseph, 1998; Shanka, Quintal, & Taylor, 2005; Yamamoto, 2006;) üniversitenin bulunduğu yerin (Kohn, Manski, & Mundel, 1976; Agrey & Lampadan, 2014;) kişiliğinin (Mehboob, Shah and Bhutto 2012; Cabrera & Nasa, 2000), sosyo-ekonomik durumunun (Perna, 2006) üniversitenin imajının (Kim and Gasman, 2011; Pampaloni, 2010) üniversite ile ilgili reklamların, konaklama olanaklarının ve eve uzaklığın (Balkar ve Şahin, 2011; Verma, 2011) etkili olduğu yönündedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenime devam eden öğrencilerin fakülte tercih nedenlerini irdelemektir. Tercih sürecinde çevre, üniversitenin bulunduğu şehir ya da üniversite imajı gibi unsurların ne düzeyde etkili olduğu derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenime devam eden öğrencilerin fakülte tercih nedenlerini irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde eğitim öğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada ilk olarak 3 öğrenci ile görüşülmüş ve onların yardımıyla 9 katılımcı öğrenciye daha ulaşılmıştır. Çalışmada veriler gönüllülük esasına dayalı olarak elde edilmiştir. Çalışma grubunu 7 kadın ve 5 erkek olmak üzere 12 katılımcı oluşturmaktadır. 4 katılımcı 3. sınıf, 3 katılımcı 2. sınıf, 4 katılımcı 1. sınıf ve 1 katılımcı 4. sınıfta eğitim öğretime devam etmektedir. 5 katılımcı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 4 katılımcı Gazi üniversitesi, 2 katılımcı Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve 1 katılımcı da Boğaziçi Üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenime devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri ilgili alan yazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda 9 soru bulunmaktadır. Sorular, katılımcıların eğitim fakültelerini tercih ederken hangi unsurları dikkate aldıklarını belirlemeye yöneliktir. Görüşme formunda daha derinlemesine bilgi elde edilmesi için sonda sorular kullanılmıştır. Alan yazına uygun olarak geliştirilen taslak görüşme formu araştırmacılar tarafından incelenmiş ve sorular gözden geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra taslak soru formu Türkçe alanında deneyimli iki öğretmene sunulmuş ve dönütler neticesinde forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, araştırmacının katılımcılarla yaptığı yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcılarla, görüşmeden önce telefonla görüşme yapılarak araştırmanın amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan ön görüşme sonunda yüz yüze görüşülen katılımcılarla belirlenen yer ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılar tarafından incelenmiş ve veri kaybı olmaması için ses kayıtları yapılmıştır. Ayrıca verecekleri bilginin sadece bu araştırma için kullanılacağı katılımcılara teyit edilmiştir. Görüşmelerin süresi görüşmenin akışına paralel olarak 20-35 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak ses kayıtlarından elde edilen veriler dokümanlara yazılmış ve bu dokümanlar mail yoluyla katılımcılara gönderilerek kontrol etmeleri sağlanmıştır. Katılımcılar tarafından teyit edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak üç araştırmacı tarafından da ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte ortaya çıkan bulguları desteklemek, anlamı güçlendirmek ve bulgular arasında göze çarpan nispeten daha önemli noktaları okuyucuya sunmak amacıyla yer yer katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır. Daha sonra kategorilere ilişkin değerlendirmeler yapılarak veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite tercihi sürecinde çevrelerinde kimlerden etkilendiklerine ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Eğitim Fakültesi Tercihinde Çevredeki Bireylerin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Alt tema	Kodlar
Çevredeki Bireylerin Etkisi	Anne ve baba
	Kardeş
	Arkadaş
	Öğretmen Akraba

Eğitim fakültesi tercihinde katılımcılar, aile ve öğretmenlerinin önemli düzeyde etkili oldukları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Bu çerçevede tercihlerin şekillenmesinde aile ve öğretmenlerin önemli rolleri olduğu söylenebilir. K2 bu konudaki fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Ben üniversiteye giriş sınavından çok yüksek bir puan alamadım ve bir daha da üniversite sınav stresini yaşamak istemedim. Öncelikle bu durumu göz önüne alarak ailemle birlikte öğretmenlik yazmaya karar verdik. Türkiye’de sizin de bildiğiniz gibi birçok eğitim fakültesi var tahminim yüze yakındır. Öğretmen olmak için bu üniversitelerden herhangi birini bitirmemizin hiçbir farkı

yok. Öğretmen olmak için önemli olan KPSS' den yüksek bir puan alıp atanabilmek. Bu yüzden tercih yaparken ailemle birlikte bunları düşünerek kendi şehrimdeki üniversiteyi ilk olarak değerlendirdim ve iyi ki de böyle yapmışım." (K2)

Bir diğer katılımcı benzer şekilde ailesinden biriyle aynı üniversitede eğitim almayı tercih etmiş ve bu durumun üniversite hayatında önemli bir kolaylık sağlayacağını düşünmüştür.

"Ablam etkiledi. Ablam Ankara da GAZİ üniversitesinde okuyordu. Ben tercihlerimi yaparken ablam 3. Sınıftaydı. Onunla beraber olmak istediğim için ilk tercihime yazmıştım. Ailemde bu kararımı destekliyordu ne de olsa ablamın yanında olacaktı. Birbirimize destek olacağımızı düşünmüştük. Gerçekten de öyle oldu." (K7)

Şehir dışında üniversite eğitimi almanın aileye getireceği ekonomik yük konusunda kaygılı olan bir katılımcı fakülte tercih sürecinde yaşadıklarını şu şekilde belirtmiştir.

"Ben öğretmen olmak istiyordum. Ailemin yanında eğitim almam benim ve ailem için ekonomik açıdan daha iyi olacak diye düşündük. Zaten öğretmen olmak için de hangi eğitim fakültesini bitirdiğimizin bir önemi de yoktu. Uzak yerlere gitsem ekonomik sıkıntılar yaşamama sebep olurdu. Belki büyük gelişmiş bir şehir olsaydı kişisel gelişim için veya sosyal aktiviteler için ama bu durum ailemi ve beni ekonomik olarak olumsuz etkilerdi." (K8)

Katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı gibi fakülte tercihinde aile ve öğretmen etkisinin yanı sıra ekonomik durumun da önemli bir faktör olduğu düşünülebilir. Katılımcılar tercih sürecinde aile ve öğretmenlerinin fikirleri ile birlikte ailelerin ekonomik durumlarını da dikkate alarak bir tercih yapmaya çalışmışlardır. Üniversite ve fakülte tercihinde okulun bulunduğu yerleşim yerinin de önemli bir ölçüt olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin tercih karar süreçlerinde fakültenin bulunduğu yerleşim yerinin rolüne ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Eğitim Fakültesinin Bulunduğu Yerleşim Yerine İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlar
Yerleşim yerinin rolü	Büyükşehir İl

Katılımcıların eğitim fakültesinin bulunduğu yerleşim yerine ilişkin görüşlerinde fakültenin büyükşehirde bulunmasının ön planda olduğu söylenebilir. Örneğin bir katılımcı bu konuda şu şekilde ifadeler kullanmıştır;

"Tercihlerimi yaparken fakültenin bulunduğu yer benim için önemliydi. Büyükşehir'de olmasını, bulunduğu yer de her türlü imkanın olmasını istiyordum. Tiyatro, sinema, sosyal etkinlikler ve kişisel gelişiminizi sağlayacak imkanların olması benim için önemliydi. Bugün sosyal medyada, TV'de çoğunlukla büyükşehirlerle karşılaşsınız. Özellikle Ankara ve İstanbul bu büyükşehirlerin başında gelir. Bu yüzden Ankara hep çekici gelirdi bana. Tiyatro, sinema, sosyal etkinlikler ve kendinizi geliştirebileceğiniz her şey bu şehirde var. Öte yandan ulaşım problemi, barınma gibi sorunlarla karşılaşmayacağımı çevremdeki Ankara'da üniversite okumuş kişilerden duymuştum." (K1)

"Benim lisede çok samimi olduğum arkadaşlarım vardı. Yediğimi içtiğimizi ayrı gitmezdi. Arkadaşlarımla üniversiteyi de beraber okuyalım diye hayal kurardık. Beraber birkaç tane büyükşehir belirlemiştik kendimize. İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Ankara'yı çok istiyorduk. Çevremde bu şehirlerde üniversite okuyan tanıdıklarım vardı. Onlar bu şehirlerin öğrenciler için iyi olduğunu ve olanaklarının çok olduğundan bahsederlerdi. Sonuçta sınava girdik ve 3 arkadaşım ile beraber aynı üniversite olmasa da Ankara'da beraberiz. Arkadaşlarımla bu şehirde olmak benim için gerçekten çok değerli ve çok mutluym." (K5)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi fakülte tercihinde katılımcıların öncelikli olarak büyükşehirde atfettikleri anlam sosyal etkinliğin olması, kişisel gelişim sağlayabilecek imkânların bulunması ve öğrenci için olanakların çok fazla olması gibi gerekçeler çerçevesindedir. Katılımcılar tercih süreçlerinde TV ve sosyal medya gibi araçların etkisini de dile getirmişlerdir. Diğer yandan fakülte tercihinin ekonomik nedenlerden kaynaklı olarak daha küçük ve yaşamın daha ucuz sürdürülebileceği iller yönünde kullanan katılımcılar da bulunmaktadır.

"Sanırım Burdurun küçük olması bana güven verdi. Burdur'la ilgili öyle çok fazla kötü haberlere rastlamamışım. Küçük şehirde ulaşım masrafının da fazla olmayacağını düşünmüştük. Ama benim için üniversitenin bulunduğu şehrin aileme yakın olması burayı seçmemde en birincil sebebi." (K10)

"Yerleşim yerinin çok kalabalık olmaması, hayatın ucuz olması gibi sebepler fakültenin bulunduğu yerleşim yerini göz önüne almamda etkili oldu. Ailemin geliri çok yüksek olmadığı için küçük bir yerde üniversite okumalıydım. Bir de alışmışım sakinliğe kalabalık ortamlardan sıkılıyorum beni boğuyor. Bu yüzden fakültenin bulunduğu yerleşim yerinin küçük bir şehirde olmasına dikkat ettim." (K2)

Üniversite ve fakülte tercihinde üniversitenin kurumsal imajı da önemli bir etkidir. Bu çerçevede araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin tercih karar süreçlerinde kurumsal imajın rolüne ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Tablo 3.

Eğitim Fakültesinin Bulunduğu Üniversitenin İmajına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Alt Tema	Kodlar
Üniversitenin İmajına İlişkin Görüşler	Barınma-beslenme Sosyal ve Kültürel Ortam Kalite Kamuoyu algısı

Eğitim fakültesi öğrencilerinin tercih sürecinde üniversite imajına ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde kalite, kamuoyu algısı ve sosyal ortam gibi özelliklerin ön planda olduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Aslında ilk başlarda üniversitenin imajını çok göz önüne almadım ama sonrada bazen bir toplum da üniversiteli birine sorulan "hangi üniversite de okuyorsun diye sorulan soru beni etkiledi. Çünkü Ankara'da, İzmir'de veya İstanbul'da bir üniversite dendiğinde orada bulunan insanların o üniversiteli gence bakışı değişiyordu. Bunu fark ettim. Eğitim İngilizce ve gerçekten bunu bilerek geldim buraya. Belki okulu bitirince yabancı dilde eğitim veren bir kolejde iyi bir ücretle çalışırım diye düşünmüştüm. Üniversitenin sağlamış olduğu akademik imkanları gerçekten çok iyi olduğunu duymuştum. Kültürel ve sosyal etkinliklerin yapıldığını da duymuştum. Bunlar önemliydi benim için. Bir öğretmen kendini bu alanlarda geliştirmeli diye düşünerek seçtim."(K1)

"Beni en çok üniversitemin kamuoyundaki imajı etkilemişti. Bu yüzden burayı özellikle ve ilk tercihime yazdım. Çok mutlu olmuştum buraya yerleşince. Burası kültürel bağlardan kendini kopartmayan bir üniversite. Beni en çok üniversitenin Türk kültürüne olan bağlılığı etkilemişti ve yanılmadığımı burada anladım." (K3)

"Üniversitenin küçük olduğu hocalarla daha iyi iletişime geçilmesine sebep oluyor diye çevremde bahsedilirdi. Aslında bu biraz etkiledi hem hocaları iyi tanırım hem de arkadaş çevremi iyi tanırım diye düşündüm. Çok öğrencisi yoktu, herkes birbirini tanıyor doğrusu bu iyi bir şey." (K2)

"Barınma yönünden sıkıntı yaşamayacağımı düşünmüştüm. Küçük bir üniversite herkes birbirini tanır diye düşündüm. Hocalarla daha rahat ilişki kurabilirim diye düşündüm." (K8)

"Burayı tercih etmemin en önemli nedenlerinden biri kalitedir. Büyük üniversite ve burada alacağım yabancı dil ağırlıklı derslerle çeşitli projelere katılmam daha kolay olur diye düşündüm." (K4)

"Bu fakülteden mezun olan öğretmenlerin müfettişler tarafından iyi eğitim aldıkları düşünülerek yüksek notlar verildiğine dair duyularım vardı. Üniversiteden çok fakültenin bu imajından etkilendim." (K12)

Yukarıdaki ifadeden katılımcıların öğretmenlerin meslek hayatlarıyla ilgili merak ettikleri bazı durumların olduğunu ve çevresindeki öğretmenlerle meslek hayatlarıyla ilgili görüşlerini söyleyebiliriz. Katılımcılar öğretmenlik mesleğini seçerken gelecekte öğretmenlik yaparken karşılaşacağı durumlar hakkında ön bilgilerini arttırmakla beraber bu durumu tercih zamanında da değerlendirmiştir. Yine katılımcılar üniversitelerin imajına önem vermişlerdir. Öğrencileri büyük üniversitelerin sosyal yönünü ve akademik yönünü tercih sürecinde göz önüne almaktadırlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ulaşılan ilk bulgu, üniversitede okuyan öğrencilerin eğitim fakültesi tercihinde bulunurken çevrelerindeki bireylerin etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine yöneliktir. Buna göre araştırma bulguları, katılımcıların anne ve baba, kardeş, arkadaş, öğretmen ve akrabalarından etkilendiklerini anlaşılmaktadır. Araştırmada üretilen bu bulguya benzer ifadelerin üniversite tercihi için yapılan bir dizi çalışmada vurgulandığı görülmektedir (Hosser, Schmidt and Vesper, 1999; and McDonough, 1997; İncikabı, Mercimek ve Biber, 2016 ; Akın ve Onat, 2015; Joseph and Joseph, 1998; Shanka, Quintal and Taylor, 2005; Souter and Turner, 2002; Yamamoto, 2006).

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğrencilerin üniversite tercihinde eğitim fakültelerinin bulunduğu yerleşim yerlerine ilişkin görüşlerine yöneliktir. Buna göre araştırma bulgularında öğrencilerin eğitim fakültesinin büyükşehir, il ve ailesine yakın olmasını göz önüne aldıkları görülmüştür. Araştırmada üretilen bu bulgulara benzer ifadelerin literatürde yer aldığı görülmektedir (Chapman, 1981; Chapman & Jackson, 1987; Hearn, 1991; Maguire & Lay, 1981; Mehboob, Shah and Bhutto, 2012; Donaldson and McNicholas, 2004). Öğrencilerin ailelerine yakın olmak istemeleri yakın yerler tercih etmelerinde etkili olmuştur. Öğrencilerin ailelerine yakın olmak istemelerinde ekonomik sebepler ve ailelerinin yanına sık gitmek istemeleri etkili olabilir. Öğrencilerin eğitim fakültesinin bulunduğu yerleşim yerinin büyükşehir ve il merkezlerinde olmasını istemelerinde şehir imkanlarının daha iyi olması etkili olmuştur.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğrencilerin eğitim fakültesinin bulunduğu üniversitenin imajına ilişkin öğrenci görüşlerine yöneliktir. Buna göre araştırma bulgularında öğrencilerin üniversitelerin barınma-beslenme, sosyal ortam, kalite, genel görünüm, kamuoyu algısı, kültürel ortam imajını göz önünde aldıkları görülmüştür. Bu bulguya benzer ifadelerin yapılan bir dizi çalışmada vurgulandığı görülmektedir (Sung&Yang, 2008; Kotler ve Fox, 1995; Duarte, Alves and Raposo, 2010). Araştırma sonucunda öğrenciler için kalite, sosyal ortam ve kamuoyu algısı imajının tercihte daha önemli olduğu görülmüştür. Polat (2011) çalışmasında öğrencilere göre üniversitenin genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, kalite, eğlence ve programlarına ilişkin imaj algısı düzeyi orta düzeyde iken; beslenme- barınma imajı ve spor imajı düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Taş, Karataş ve Küçükçene (2018) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin üniversiteye örgütsel imaj algılarının barınma-beslenme, sosyal ortam, kalite ve genel görünüm-alt yapı boyutlarında orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Üniversitenin program imajı alt boyutuna ilişkin öğrenci algısının orta düzeyde, ancak düşük düzeye oldukça yakın olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere göre üniversitenin spor ve eğlence imajının düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Üniversite tercihinde kalite ve sosyal ortam imajının öğrenciler tarafında önemsenmesi üniversite yönetimlerinin bu konuda daha dikkatli olmaları gerektirmektedir. Sosyal aktivitelerini arttırması ve öğrenci topluluklarının daha etkili faaliyetlerde bulunması üniversitelerin sosyal ortam imajını arttırmasına yardımcı olabilir. Üniversitenin kalite imajını arttırmak için

alanında daha etkili çalışmalar yapmış akademik personele sahip olması, öğrencilerine değer vermesi ve öğrenciler için pratik uygulamaları kolaylaştırabilir. Yine üniversitenin uluslararasılaşma da etkin olması, üniversitelerin güçlü bir uluslararası değişim ve işbirliği programına sahip olması, araştırmacı insan kaynağının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, farklı bilim disiplinlerine özgü donanımlı akademik personel ile disiplinler arası çalışmalar için ortam sunması üniversitenin imajını artırarak öğrenciler tarafından tercih edilmesini sağlayabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğrencilerinin eğitim öğretime devam ettikleri eğitim fakülteleri hakkındaki genel değerlendirmelerine yöneliktir. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğrencilerin çoğu eğitim öğretime devam ettikleri eğitim fakültelerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin memnun olmasında eğitim fakültelerinin öğretim üyelerinin öğrencilerle olan ilişkileri ve öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin etkisi olabilir. Öte yandan üniversite ve fakülte yönetimlerinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları da memnuniyeti arttırmış olabilir. Öğrencilere yönelik akademik destek ve ilgi, kişisel gelişim ve kariyer desteği öğrencilerin memnuniyetlerini arttırabilir. Karadağ ve Yücel (2020) yapmış oldukları çalışmada fakülteler bağlamında öğrencilerin memnuniyet düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada eğitim fakültelerindeki öğrencilerin fakültelerinden memnun oldukları fakat daha önceki yıllara göre memnuniyet düzeylerinde bir düşüş olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Literatürde öğrencilerin üniversite aidiyet düzeylerini orta düzeyde olduğunu belirten çeşitli araştırmalarda vardır (Çiftçi, 2009; Pittman ve Richmond, 2007).

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önüne alarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Mevcut eğitim fakülteleri dışında yeni bir fakülte açma kararı verilirken diğer başka faktörlerin yanı sıra coğrafi konum da dikkate alınmalıdır. Özellikle belirli merkezlere yakın ve ulaşım alternatiflerinin çeşitli, ucuz ve kolay olduğu merkezlerde fakültelerin konumlandırılmalıdır. Mümkünse mevcut eğitim fakülteleri bu özellikteki yerleşim yerlerine taşınabilir.

Üniversite bünyesinde bulunan eğitim fakültelerinin daha fazla tercih edilebilmesi için yapılacak tanıtım ve halkla ilişkiler faaliyetlerinde her türlü teknolojik bilgi kaynağı kullanmanın yanı sıra ailelere, öğretmenlere ve rehberlik uzmanlarına yönelik de iletişim göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Agrey, L., & Lampadan, N. (2014). Determinant factors contributing to students' choice in selecting a university. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 391-404.
- Akın, O., & Onat, K. (2015). Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin bölüm seçimini etkileyen faktörler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13): 243-2554.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri ve Üniversitelerine Yükledikleri Roller. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)27-29 Mayıs 2011, İstanbul*; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2055-2063.
- Boland, H. G. (1969). Higher education associations in a decentralized education system. California Univ. Berkeley. Center for Research and Development in Higher Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED029619>
- Bouse, G. A., & Hossler, D. (1991). Studying college choice: A progress report. *The Journal of College Admission*, 130, 11-16.
- Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2000). Understanding the college-choice process. In *Understanding the college choice of disadvantaged students*. (pp. 5-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chapman, D.W. (1981) A Model of Student College Choice. *Journal of Higher Education*, 52, 490-505.
- Chapman, R. G., & Jackson, R. (1987). College choices of academically able students: The influence of no-need financial aid and other factors (Research Monograph No. 10). New York: College Entrance Examination Board.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Donalson, W.G. and McNicholas, C. (2004), "Understanding the postgraduate education market for UK based students", *Journal of Nonprofit & Voluntary Sector Marketing*, Vol. 9 No. 4, pp. 346-60.
- Duarte P., O., Alves H.,B., Raposo M.,B. (2010) Understanding university image: a structural equation model approach. *Int Rev Public Non Profit Mark* 7(1):21-36
- Falsey, B. & Haynes, B. (1984). The college channel: Private and public schools reconsidered. *Sociology of Higher Education*, 57, 111-122
- Hearn, J. C. (1991). Academic and nonacademic influences on the college destinations of 1980 high school graduates. *Sociology of Education*, 64, 158-171.

- Hossler, D., Schmit, J. and Vesper, N. (1999) *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Hossler, D., & Gallagher, K. S. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implications for policy-makers. *College and University*, 2, 207-221.
- İncikabı, L., Biber, A. Ç., & Mercimek, O. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Programı Tercih Nedenleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 165-188.
- Joseph, M., & Joseph, B. (1998). Identifying need of potential students in tertiary education for strategy development. *Quality Assurance in Education*, 6(2), 90-96.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Türkiye üniversite memnuniyet araştırması (TÜMA) 2020. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı (ÜniAr). 5 Mart 2021 tarihinde < <https://www.uni-ar.net/tuma> > adresinden erişildi.
- Kim, D., & Gasman, M., (2011). In search of a 'good college': Decisions and determinations behind Asian American students' college choice. *Journal of College Student Development* 52(6), 706-728.
- Kohn, M.G., Manski, C.F., & Mundel, D.S. (1976). An empirical investigation of factors which influence college-going behavior. *Annals of Economic and Social Measurement*, 5 (4), 391-419.
- Kotler, P. (1976). Applying Marketing Theory to College Admissions. In College Entrance Examination Board, *A Role for Marketing in College Admission*, 54-72, New York.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. (2nd ed.) Prentice Hall.
- Maguire, J., & Lay, J. (1981). Modeling the college choice process: Image and decision. *College and University*, 56(2), 123-139.
- McDonough, P.M. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Mehboob, F., Sarwar, M.A. & Bhutto, N.A. (2012). Factors affecting job satisfaction among faculty member. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1 (12), 1-9
- Pampaloni, AM (2010) The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education* 20(1): 19-48.
- Perna, L. W. (2006). Studying college choice: A proposed conceptual model. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Volume 21, pp. 99-157). New York: Springer.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: the importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75, 275-290.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119.
- Shanka, T., & Quintal, V., & Taylor, R. (2005). Factors Influencing International Students' Choice of an Education Destination - A Correspondence Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 31-46.
- Stage, E.K., and Hossler, D. (1989). Differences in family influences on college attendance plans for male and female ninth graders. *Research in Higher Education* 30(3): 301-315.
- Soutar, G.N. and Turner, J.P. (2002), "Students' preferences for university: a conjoint analysis", *The International Journal of Educational Management*, Vol. 16 No. 1, pp. 40-5.
- Sung, M., Yang, S. (2008). Toward the model of university image: The influence of brand personality, external prestige, and reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20, 357-376.
- Taş, A., Karataş, E. & Küçükçene, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları. *KEFAD* 19 ,2, 1304-1321.
- Verma, S. (2011). "10 top reasons to choose Harvard University". <http://studyusa.learnhub.com/lesson/19869-10-topreasons-to-choose-harvard-university>.
- Yamamoto, G.T. (2006). University evaluation-selection: a Turkish case. *The International Journal of Educational Management*, 20(7), 559-569.
- YÖK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. YÖK Yayınları, Ankara, 2007.
- YÖK (2020) Yüksek Öğretim Bilgi Sistemi <https://istatistik.yok.gov.tr/>



Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Aktarımına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Analyzing the Views of Social Studies Candidate Teachers on Citizenship Transposition in Social Studies Course

Research Article

M. S. KORKMAZ*¹

Hakan ATAÇ²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 72-80
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 26.04.2021
Kabul : 23.11.2021

DOI: 10.47770/ukmead.928199

Özet

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri incelemek amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2. ve 4. sınıfta okuyan 23 erkek, 27 kadın olmak üzere toplam 50 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uzman görüşleri alınarak hazırlanmış 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara göre; sosyal bilgiler öğretmen adayları vatandaşlık kavramını hak ve sorumluluk bağlamında tanımlamaktadır. Öğretmen adayları vatandaşlık eğitiminin verilmesindeki temel amacı benzer şekilde hak ve sorumlulukları öğretmek olarak görmektedir. Öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinin gelecek nesillere vatandaşlık aktarımı sağlamada etkili olduğunu düşünmekte ve sosyal bilgiler dersinin bu bağlamda üzerine düşen görevi yerine getirdiğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin daha iyi yürütülmesine ilişkin olarak ise öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinin toplumsal yaşamla bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, Vatandaşlık Aktarımı, Nitel Araştırma

Abstract

This study was carried out with a total of 50 teacher candidates, 23 male and 27 female studying in the 2nd and 4th grade at Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Social Studies Education, in the 2018-2019 academic year in order to analyze the opinions and thoughts of social studies candidate teachers on the transposition of citizenship in social studies course. Qualitative research method was used in the study. Semi-structured interview form was used to collect research data. Social studies teacher candidates were asked 5 open-ended questions prepared by taking expert opinions. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis. According to the results of the study, social studies candidate teachers define the concept of citizenship as part of rights and responsibilities. Candidate teachers similarly see the main purpose of providing citizenship education as teaching their rights and responsibilities. Candidate teachers think that social studies course is effective in providing the transposition of citizenship to future generations and state that social studies course fulfills its duty in this context.

Social Studies, Citizenship, Citizenship Transposition, Qualitative Research **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 72-80
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 26.04.2021
Accepted : 23.11.2021

DOI: 10.47770/ukmead.928199

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, mskorkmaz@mehmetakif.edu.tr ORCID:0000-0001-5640-9487

²Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi, hakan.atac@gmail.com ORCID:0000-0001-5949-4883

GİRİŞ

Vatandaşlık eski çağlardan günümüze sürekli üzerinde tartışılan bir kavramdır. Tarihsel süreç içerisinde vatandaşlık kavramı devlete bağlılık, vatanseverlik, devletin belirlediği kurallara uyma olarak görülmüştür (Göl, 2013). Son yıllarda ise vatandaşlık kavramı küreselleşmenin etkisi, yeni dış göç hareketleri ve devlet egemenliğinin zayıflamasına bağlı olarak değişerek yeni anlamlar kazanmıştır (Töre, 2017). Vatandaşlık kavramının anlam dünyasındaki bu değişim vatandaşlık ile ilgili olarak yapılan tanımlara da yansımıştır. Vatandaşlık, Demir ve Acar (1992) tarafından, "Anne ve babanın uyruğuna, üzerinde dünyaya gelinen ülkeye veya yasaların gerektirdiği belirli şartları taşıyıp taşımamaya bağlı olarak belirlenen ve kişilerin hangi devlet veya hangi millete bağlı olduklarını ifade eden kimlik" olarak tanımlanmıştır. Aybay (1998) ise vatandaşlığı, "Egemenliğin ulustan kaynaklandığı demokratik cumhuriyet rejimlerinde kişi ile devlet arasında kurulan hukuki bir bağdır." şeklinde tanımlanmıştır. Pamuk'a (2007) göre ise vatandaşlık, "Yasal ve politik statüde de bazı hakları (sivil, politik, sosyal) elde etmesine izin verilmiş, birey olarak bazı görevlerle (vergi, askere gitme, sadakat) politik toplumla ilişkide olan ve devletin kolektif yaşamına dâhil olabilme yeteneğine sahip olmaktır." Genel olarak vatandaşlık, bir politik kurum ya da devletin bir parçası olarak kişinin kendisine verilen haklar ve sorumluluklar çerçevesinde yaşamını sürdürme durumu olarak tanımlanabilir. Vatandaşlık kavramı üzerine etki eden dönemsel ihtiyaç ve hedefler gözetilerek yapılan farklı görüş ve yorumlar vatandaşlık eğitiminin önemini artmasına da neden olmuştur. Bugün dünyada vatandaşlık kavramının öğretilmesinde, vatandaşlık bilincinin genç kuşaklara kazandırılmasında eğitim ve öğretim yadsınamaz bir öneme sahip hale gelmiştir. Eğitimin temel amacı, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır (Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015). Günümüz toplumlarında var olan her siyasal rejim kendi değerlerini benimseyecek, kendi yönetim ve rejiminin devamlılığını sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu duruma bağlı olarak ülkemiz eğitim sistemine de belirli amaçlar etrafında yön verilmiştir. Ülkemizde eğitim sisteminin genel amacı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 2'de verilmiştir. Bu amaca göre;

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen bu amaç doğrultusunda ülkemizde vatandaşlık eğitimi kimi zaman tarih ve coğrafya gibi disiplinler aracılığıyla kimi zamanda sosyal bilgiler gibi farklı disiplinlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan disiplinler arası bir ders ile verilmiştir. Nitekim esas itibarıyla sosyal bilgiler dersinin başlıca amacı vatandaş yetiştirmektir. Bu durum ABD'de sosyal bilgiler denilince akla gelen ilk kurum olan ABD Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi NCSS (National Council for the Social Studies) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır (NCSS, 1993). NCSS'in belirttiği gibi sosyal bilgiler vatandaşlık ilişkisi sosyal bilgiler ile ilgili olarak yapılan tanımlara da yansımıştır. Bu tanımlara göre sosyal bilgiler,

Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2005).

Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2006). 2005 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı hazırlayan komisyon tarafından yapılan tanıma göre ise sosyal bilgiler;

Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerini ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB 2005).

Sosyal bilgiler ile ilgili yapılan farklı tanımlarda vatandaşlık kavramının vurgulanmasının nedeni vatandaşlık kavramının sosyal bilgiler içerisindeki en eski yaklaşım olmasının yanında sosyal bilgiler dersinin en kapsamlı amacının iyi ve etkili vatandaş yetiştirmek olmasından kaynaklanmaktadır. Esas itibarıyla ABD'de 1916 yılında sosyal bilgiler dersine ihtiyaç duyulmasının başlıca nedeni, o günlerdeki toplumsal dönüşümün bunalımlarından insanları kurtarmak ve böylece "Amerikan vatandaşlığı" kavramını benimsetmektir (Safran, 2008). Sosyal bilgiler öğretimi içerisindeki üç temel yaklaşımdan birisi olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı bu amaçlar etrafında gelişerek sosyal bilgiler öğretimi içerisindeki ilk eğitim geleneği olarak ortaya çıkmıştır. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımının temel amacı toplumun yapı taşlarını oluşturan ortak düşünce, değer, inanç ve fikir birliği gerektiren konuların erken yaşlardan itibaren toplumun geleceği olan çocuklar ve gençlere öğretilerek onların içerisinde yaşadıkları topluma aidiyet duygularıyla bağlanmalarını sağlamak, onları toplum yapısına uyumlu hale getirmek ve böylece devlet otoritesinin istediği vatandaş profilinin yetiştirilmesi sağlamaktır. Bu öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinin temel amacı haline gelmesiyle birlikte sosyal bilgiler dersi ilköğretim düzeyindeki öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırılması amaçlanan mihver bir ders konumuna gelmiştir.

Vatandaş yetiştirme konusunda sosyal bilgiler dersinin bu denli önemli bir konuma gelmiş olması bu dersin amaçlarının başarıya ulaşmasında önemli bir konumda olan sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluklar yüklemiştir. Bu kapsamda vatandaşlık aktarımı bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin düşünceleri, bakış açıları önemli bir

konumdadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımı konusundaki görüş ve düşüncelerini incelemektir.

Araştırmanın Amacı

Bir ülkenin devamlılığını sağlaması toplumdaki bireylere belirli bilgi, beceri, yetenek ve devletin istediği kişilik özelliklerinin kazandırılmasına bağlıdır. Vatandaşlık bilinci bu kapsamda bireylere erken yaşlarda başlayarak kazandırılması gereken en önemli kavramdır. Bu nedenle vatandaş yetiştirmek günümüz toplumlarındaki eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından birisi haline gelmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için ülkelerin eğitim sistemlerinde kimi zaman ayrı dersler kullanılırken kimi zaman çok disiplinli ve disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulmuş dersler tercih edilmektedir. Ülkemizde ise ilköğretim düzeyinde bireylere vatandaşlık bilinci kazandırmaya yönelik olarak sosyal bilgiler dersi kullanılmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre vatandaşlık nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre vatandaşlık eğitiminin verilmesindeki temel amaçlar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinin gelecek nesillere vatandaşlık aktarımı hususunda etkili olduğunu düşünüyor mu?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersi etkili vatandaşlar yetiştirme konusunda üzerine düşen görevi yerine getirmekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin daha başarılı bir şekilde sürdürülmesi hususunda önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni 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). Durum çalışması ise araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2014). Durum çalışmasında duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek, resmedebilmek amaçlandığından araştırma süreci durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, katılımcılara daha kolay bir şekilde ulaşılabilmesinden dolayı araştırmacılar tarafından daha sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003, Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 23 erkek, 27 kadın olmak üzere toplam 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşme yapılan sıraya göre ÖA1, ÖA2,..., ÖA49, ÖA50 olarak kodlanmıştır. Çalışma etiği kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından kişisel bilgiler talep edilmemiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	f	%
2	Erkek	16	66.7
	Kadın	8	33.3
4	Erkek	7	26.9
	Kadın	19	73.1

Veri Toplama Aracı

Çalışmaya ilişkin verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından katılımcılara uygulanmak üzere beş (5) adet açık uçlu sorundan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan maddelere ilişkin iki alan uzmanının ve bir nitel araştırma yöntemi uzmanının görüşlerine başvurulmuş, gerekli düzenlemenin yapılmasından sonra görüşme formunda yer alan sorular araştırma

kapsamı dışında tutulan 5 öğretmen adayına uygulanmış, ortaya çıkan eksiklik ve yanlışlıkların düzeltilmesinin ardından çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden birisidir (Özdemir, 2010). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir: İlk olarak öğretmen adaylarından elde edilen veriler, sistematik olarak soru temelli gruplandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada elde edilen verilerin temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Dördüncü ve son aşamada ise elde edilen veriler araştırmacılar tarafından çözümlenip yorumlanırken öğretmen adaylarına görüşmeye katıldıkları sıraya göre ÖA1, ÖA2, ÖA3,..., ÖA39, ÖA40 şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerlerine tablolar aracılığıyla bulgular bölümünde yer verilmiştir. Çalışmada güvenilirlik, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sorulan sorulara verdikleri cevapların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, elde edilen verilerin analizinin başka bir araştırmacı tarafından da çözümlenmesi ve öğretmen adaylarının fikirleri, düşünceleri ve eğilimlerinin bütün gerçekliği ile ortaya konulması yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırmacının geçerlik ve güvenilirliği üçgenleme yöntemi kullanılarak sağlanmıştır. Üçgenleme yöntemi; yöntemsel üçgenleme, veri üçgenleme, araştırmacı üçgenleme ve kuramsal üçgenleme şeklinde 4 çeşit yöntemi kapsamaktadır. (Patton, 1999). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için üçgenleme yöntemi kapsamında araştırmacı üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı üçgenleme verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında birden fazla uzmanın yer alması durumudur (Başkale, 2016). Çalışmada geçerlik analiz sürecinde ortaya çıkan bulguların doğrudan alıntılarla verilmesiyle sağlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık aktarımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine ait bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmacının problem cümlesi olan "Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımı konusundaki etkisine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?" çerçevesinde oluşturulan sorulara verdiği cevaplar alt problemler halinde aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmacının birinci alt problemi "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre vatandaşlık nedir?" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının birinci alt probleme ilişkin görüşleri Tablo 2.'de verilmektedir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlığa İlişkin Cevapları

	f	%
Ülkeye Bağlılık	15	30.0
Hak ve Sorumluluk	26	52.0
Uyruk Bağı	6	12.0
Toplum Yararı	3	6.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırmacının birinci alt problemine ilişkin vermiş oldukları cevaplar ülkeye bağlılık (%30.0), hak ve sorumluluk (%52.0), uyruk bağı (%12.0), toplum yararı (%6.0) olmak üzere 4 tema şeklinde verilmiştir. Öğretmen adaylarının bazılarının alt problem kapsamında oluşturulan temalara ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Vatandaşlığı hak ve sorumluluk olarak ifade eden öğretmen adaylarından bazıları vatandaşlığı; "Vatandaşlık bir kişinin kanunlar çerçevesinde belirli sorumluluklarını yerine getirmesidir." (ÖA11), "Vatandaşlık vatana karşı göre ve sorumluluklarını yerine getirmektir." (ÖA20), "Vatandaşlık hak ve görevlerini bilen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla verilen bir disiplindir." (ÖA24), "Görev ve sorumluluklarını yerine getiren toplumda yaşayan insanlara örnek olacak davranışlar sergileyen kişilerdir." (ÖA26), "Bireyin kendi haklarının farkında olması ve kendi üzerine düşen görev ve sorumluluklarıdır." (ÖA37) şeklinde tanımlamışlardır. Vatandaşlığı ülkeye bağlılık olarak ifade eden öğretmen adaylarından bazıları vatandaşlığı; "Bir ülkeye aidiyet bağı ile bağlı olmaktır." (ÖA14), "Sınırları belirli bir ülkede uyulması gereken kurallara uyan vatanın gerektirdiği gibi yaşayan vatanın üstüne yüklediği vazifeyi üstlenen vatani için çalışan dürüst insanlardır." (ÖA36), "Belli bir devlete bağlılık gösteren o ülkenin tüm vatandaşlarını kapsayan bir kavramdır." (ÖA39), "Üzerine düşen vefa borcunu ödemek, ülkesine bağlı bir birey olmaktır." (ÖA42), "Bir devlete bağlı olmamız anlamına gelmektedir." (ÖA50) şeklinde tanımlamışlardır. Vatandaşlığı uyruk bağı olarak ifade eden öğretmen adaylarından bazıları vatandaşlığı; "Aynı kökenden, uyuştan gelen devlete bağlı kişilere vatandaş denir." (ÖA7), "Uyruk bağı ile devlete bağlı gerçek kişilerin sahip olduğu durumdur." (ÖA19), "Belirli bir uyruğa sahip kişilerin sahip olup devletine ve milletine bağlı kişilere denir." (ÖA27). "Aynı kimliğe sahip uyruk olarak aynı kökten gelen kişilere denir." (ÖA48) şeklinde tanımlamışlardır. Vatandaşlığı toplum yararı olarak ifade eden öğretmen adaylarından bazıları vatandaşlığı; "Toplum yararı uğruna bir araya gelen bireylere vatandaş denir." (ÖA9), "Ülkesi için çalışan toplum yararını gözetken kişi vatandaştır." (ÖA12) şeklinde tanımlamışlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre vatandaşlık eğitiminin verilmesindeki temel amaçlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının alt probleme ilişkin cevapları Tablo 3.’de verilmektedir.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Vatandaşlık Eğitiminin Temel Amacı

	f	%
İyi Birey, Vatandaş Yetiştirmek	10	20.0
Hayata Hazırlamak	1	2.0
Toplum Yararı Sağlamak	3	6.0
Hak ve Sorumlulukları Öğretmek	15	30.0
Etkili Vatandaş Yetiştirmek	4	8.0
Bilinçli Vatandaş Yetiştirmek	9	18.0
Ülkenin Devamlılığını Sağlamak	2	4.0
Ülkesini Seven Bireyler Yetiştirmek	6	12.0

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin vermiş oldukları cevaplar iyi birey, vatandaş yetiştirmek (%20.0), hayata hazırlamak (%2.0), toplum yararı sağlamak (%6.0), hak ve sorumlulukları öğretmek (%30.0), etkili vatandaş yetiştirmek (%8.0), bilinçli vatandaş yetiştirmek (%18.0), ülkenin devamlılığını sağlamak (%4.0) ülkesini seven bireyler yetiştirmek (%12.0) olmak üzere 8 tema şeklinde verilmiştir.

Tablo 3.’de görüldüğü gibi öğretmen adayları vatandaşlık eğitiminin temel amacına ilişkin ifadeleri en çok “Hak ve sorumlulukları öğretmek” teması altında toplamıştır. Bu temayı başlıca takip eden temalar “İyi birey, vatandaş yetiştirmek” ve “Bilinçli vatandaş yetiştirmek” temalarıdır. Öğretmen adaylarından bazılarının bu temalara ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Hak ve sorumlulukları öğretmek temasıyla ilgili olan öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları; “Hayata başlarken vatandaşlığımızın sorumluluklarını ve ahlaki gerekliliklerini yerine getirme yollarını ve bu konularda bizi geliştirip hazırlamak.” (ÖA2), “Vatandaşın görevlerinin sorumluluklarının ve haklarının bilincinde olmasını sağlamak.” (ÖA34), “Kurallara uyan, hak ve sorumluluklarını bile bireylere yetiştirmek.” (ÖA47), “Hak ve sorumluluklarının farkında bireylere yetiştirerek devletin devamlılığını sağlamak.” (ÖA50), İyi birey, vatandaş yetiştirmek ile ilgili cevap veren öğretmen adaylarından bazıları; “İyi birer vatandaş yetiştirmek ve vatandaşları belli konularda bilgilendirmektir.” (ÖA1), “Temel amaç iyi vatandaşlar yetiştirmektir.” (ÖA6), “İyi vatandaş, dürüst insan yetiştirilmesi amaçlanır.” (ÖA9), Bilinçli vatandaşlar yetiştirmek ile ilgili cevap veren öğretmen adaylarından bazıları; “Kendi ve toplumun haklarını bilen bilinçli kişiler yetiştirmek” (ÖA5), “Bireylerin bilinçlenmesini sağlamak ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmek”, “Temel amaç vatanını, milletini seven, koruyup gözeten bilinçli vatandaşlar yetiştirmektir.” (ÖA21), Ülkesini seven bireyler yetiştirmek temasıyla ilgili cevap veren öğretmen adaylarından bazıları; “Ülkesini seven ülkesinin geleceğinde rol oynayacak bireyler yetiştirmek” (ÖA12), “Ülkesini seven ve koruyan vatandaşların yetişmesini sağlamak” (ÖA27), “Ülkesini seven ona sadık bireyler yetiştirmek.” (ÖA38), Etkili vatandaş yetiştirmek ile ilgili cevap veren öğretmen adaylarından bazıları; “Etkili bireyler yetiştirerek toplumsal güven ve huzurun sağlanmasına katkıda bulunmak.” (ÖA13), “Etkili vatandaşlar yetiştirmek. Yani tarihini bilen, entelektüel, toplum sorunlarına karşı duyarlı bireyler yetiştirmek.” (ÖA19), Toplum yararı sağlamak olarak cevap veren öğretmen adaylarından bazıları; “Toplum düzeyini yükseltmek, topluma ve ülkeye faydalı bireyler yetiştirmek.” (ÖA11), “Bireylerin topluma yararlı bir vatandaş olmasını sağlamak.” (ÖA31), Ülkenin devamlılığını sağlamak şeklinde cevap veren öğretmen adaylarından bazıları, “Temel amaç ülkenin devamlılığı sağlamaktır bunun için istenilen düzeyde belirli hedeflere odaklanılarak bu eğitim verilir.” (ÖA24), Hayata hazırlamak olarak cevap veren öğretmen adaylarından bazıları da; “Temel amaç bireyi yaşama ve hayata hazırlamaktır.” (ÖA22) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinin gelecek nesillere vatandaşlık aktarımı hususunda etkili olduğunu düşünüyor mu?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının alt probleme ilişkin cevapları Tablo 4.’te verilmektedir.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Dersinin Vatandaşlık Aktarımındaki Etkisi

	f	%
Etkili	38	76.0
Kısmen Etkili	3	6.0
Etkili Değil	9	18.0

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin gelecek nesillere vatandaşlık aktarımındaki etkisine ilişkin ifadeleri %76.0 etkili, %6.0 kısmen etkili, %18.0 etkili değil şeklindedir. Öğretmen adaylarının bazılarının alt problem kapsamındaki ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımında etkili olduğunu ifade eden öğretmen adaylarından bazıları; “Etkilidir çünkü sosyal bilgiler eğitimi her türlü sorumluluklarımızı öğrenmemizi sağlıyor.” (ÖA3), “Etkili çünkü iyi bir birey olarak topluma fayda sağlamak

için sosyal bilgiler önemli bir derstir.” (ÖA10), “Etkilidir sosyal bilgiler öğrenciyi topluma alıştırmaya, kişinin çevre ile uyumlu hale gelmesini amaçlıyor. Aslında vatandaşlık dediğimiz şeyde budur. Bu yüzden önemlidir.” (ÖA11), “Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık aktarımı için oldukça etkili bir derstir. Vatandaşlık dersleri tarihle iç içe olarak verilmektedir. Temel haklarımızın hangi anayasa ile korunduğu, anayasamızda hangi görevlerden bahsedildiği bu sosyal bilgiler ders kapsamında öğrencilere verilmektedir.” (ÖA24), “Etkilidir sosyal bilgiler dersinde vatandaşlığın temeli atılır. Çocuk ya da birey daha küçükken alıştırmalı, eğitilmelidir. Disiplin bakımından sosyal bilgiler çok geniş ve bu yönden etkin vatandaşlar yetiştirebilir.” (ÖA31), “Vatandaşlık sosyal bilgiler dersinin disiplinlerinden birisidir. Sosyal bilgiler geniş bir alandır toplumun her kesimine her konuda hitap eder bu yüzden etkilidir.” (ÖA34), Sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımında kısmen etkili olduğunu ifade eden öğretmen adaylarından bazıları; “Etkisi vardır ama bu etki çokta belirleyici değildir. Çünkü aktarılmaya çalışılan vatandaşlık düşüncesi biraz teoride kalmaktadır.” (ÖA20), “Aslına bakarsak etkili ancak yeterli değil. Sosyal bilgiler dersi dediğimiz alan kendi içerisinde birçok disiplin içeriyor. Bu nedenle zaman kısıtlı kalıyor. Bence vatandaşlık ayrı bir ders olarak verilmelidir.” (ÖA43) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık aktarımında etkili değil şeklinde ifade eden öğretmen adaylarından bazıları da; “Bana göre etkili değil çünkü ders kitapları bazı konularda yetersiz bazı konularda ise öğrencilerin seviyesine uygun değil.” (ÖA27), “Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık aktarımı konusunda yetersiz kalmaktadır. Çünkü vatandaş ülkenin kendisidir diyebiliriz ve dolayısıyla ayrı bir disiplin olarak vatandaşlık eğitimi verilmez. Bu eğitim yetersiz kalırsa toplum da aksar.” (ÖA30), “Etkili değildir çünkü konular yüzeysel anlatılıyor derinlemesine inilmiyor. Ayrıca konularda birbirinden bağımsız olduğu için sosyal bilgiler dersinde çocuklar üzerinde duramıyor.” (ÖA36), “Etkili olduğunu düşünmüyorum. Sosyal bilgiler genç nesillere vatandaşlık aktarımında yetersiz kalıyor. Programda güncelleme yapılmalıdır.” (ÖA40) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersi etkili vatandaşlar yetiştirme konusunda üzerine düşen görevi yerine getirmekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının alt probleme ilişkin cevapları Tablo 5.’de verilmektedir.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Vatandaş Yetiştirmedeki Sorumluluğu

	f	%
Yerine Getirmektedir	29	58.0
Kısmen Yerine Getirmektedir	7	14.0
Yerine Getirmemektedir	14	28.0

Tablo 5’den anlaşıldığı gibi araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının (%58.0)’ı sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme konusunda üzerine düşen görevi yerine getirdiği şeklinde görüş ifade ederken, (%14.0)’ı kısmen yerine getirdiği, (%28.0)’ı ise yerine getirmediği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bazıların alt probleme ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaşlar yetiştirme konusunda üzerine düşen görevi yerine getirdiğini ifade eden öğretmen adaylarından bazıları; “Kesinlikle yerine getirmektedir. Çünkü günümüzde etkin vatandaşların büyük çoğunluğu sosyal bilgiler aracılığıyla yetiştirilir.” (ÖA5), “Sosyal bilgiler dersi görevini yerine getirmektedir. Fakat daha da toplumu katarak genişletmemiz gerekir. Çünkü eğitim sadece okullarda olmamalıdır.” (ÖA6), Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere pek çok alanda temel sağlanmaktadır. Bu bakımdan ben sosyal bilgilerin üzerine düşen görevi yerine getirdiği fikrindeyim.” (ÖA11), “Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenciler temel haklarını öğrenmekte ve bunları nasıl kullanacağını bilmektedir. Bunun yanında devlete karşı ne gibi sorumluluklarının olduğunu da öğrenmektedir. Bu yüzden evet yerine getirmektedir.” (ÖA24), “Yerine getirmektedir. Çünkü geçmişte ve günümüzde değerlerimiz her şekilde derste işleniyor. Sadece geçmişe ya da sadece geleceğe bağlı kalınmıyor.” (ÖA28) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaşlar yetiştirmede üzerine düşen görevi kısmen yerine getirdiğini ifade eden öğretmen adaylarından bazıları, “Biraz pasif kalmaktadır. Yeni yetişen çoğu birey haklarını özellikle bilmemektedir. Bunun neticesinde toplumda var olma gücü çökmektedir.” (ÖA8), “Kısmen getirmektedir. Çünkü derste bu sadece öğretilir fakat öğrenileni uygulamak kişiye kalmıştır.” (ÖA21), “Tam olarak yerine getirdiğini düşünmüyorum. Daha çok vatandaşlık konularında etkinlikler düzenlenmelidir.” (ÖA26) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaşlar yetiştirmede üzerine düşün görevi yerine getirmediğini ifade eden öğretmen adaylarından bazıları da; “Maalesef ki hayır çünkü bence lisans düzeyinde verilen eğitim yetersiz kalmakta.” (ÖA22), “Getirmemektedir. Ders kitapları bu konuda çok yetersiz ne yazık ki.” (ÖA27), “Şuanda yerine getirdiğini düşünmüyorum. Çünkü haberlerde bir sürü olumsuz örnek dolu her gün görüyoruz. Bu şartlar altında nasıl yerine getirdiğini düşünülebilir ki sadece pratikte kalıyor. Uygulamaya gelince işler değişiyor.” (ÖA38), “Hayır genellikle tarih ve coğrafya disiplinine ağırlık veriliyor. Bence vatandaşlık ayrı bir ders olarak okutulmalıdır. Bu haliyle sosyal bilgiler içerisinde yeteri kadar ilgi görmüyor bundan dolayı bir katkı sağlamıyor.” (ÖA50) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin daha başarılı bir şekilde sürdürülmesi hususunda önerileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının alt probleme ilişkin cevapları Tablo 6.’da verilmektedir.

Tablo 6.*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Eğitime İlişkin Önerileri*

	f	%
Toplumsal Yaşamla Bütünleştirilmeli	18	36.0
Ders Saati Arttırılmalı	11	22.0
Örnek Olay	12	24.0
Tv, Film, Belgesel	4	8.0
Drama	2	4.0
Ayrı Ders Olarak Verilmeli	2	4.0
Sınav Odaklı Anlayış Terk Edilmeli	1	2.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitiminin daha başarılı bir şekilde sürdürülmesi hususunda önerileri “Toplumsal Yaşamla Bütünleştirilmeli”, “Örnek Olay”, “Ders Saati Arttırılmalı”, “Tv, Film, Belgesel”, “Drama”, “Ayrı Ders Olarak Verilmeli”, “Sınav Odaklı Anlayış Terk Edilmeli” olmak üzere 7 tema şeklinde verilmiştir.

Toplumsal yaşamla bütünleştirilmeli teması %36.0 ile öğretmen adayları arasında en çok belirtilen tema olurken, bu temayı %24.0 ile örnek olay, %22.0 ders saati arttırılmalı temaları izlemektedir. Öğretmen adaylarının bazılarının alt problem kapsamındaki ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Toplumsal yaşamla bütünleştirilmesi şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarından bazıları; “*Öğrencilerin toplumla iç içe bir yapıda ders işleme yapılarak, inceleyerek ve analiz ederek olaylara yaklaşımları ve gözlemlenmeleri daha etkili olabilir.*” (ÖA1), “*Sınıf ortamında bilgi verilmeli daha sonra gerçek hayatta gözlem yapılmalıdır.*” (ÖA23), “*Öğrencilere konu ile alakalı sadece bilgi verilip geçilmemeli. Öğrencileri vatandaşın içine çıkararak daha aktif rol oynaması lazım. Bu şekilde vatandaşlık eğitimi daha kalıcı ve daha anlaşılır olacağını düşünüyorum.*” (ÖA29), Örnek olay yönteminin kullanılmasına yönelik görüş belirten öğretmen adayların bazıları; “*Örnek olay yöntemi kullanılarak ders işlenebilir bu sayede daha kalıcı olur*” (ÖA10), “*Örnek olay çerçevesinde konunun öğretilmesi etkili olacaktır. Ders soyutluktan arındırılmalıdır.*” (ÖA24), “*Örnek olay yöntemi ile dersler işlenebilir bu sayede öğrenciler konuyu daha iyi öğrenmiş olur ve öğrendikleri bilgiler kalıcı hale gelir.*” (ÖA47), Ders saatinin arttırılması gerektiği şeklinde görüş belirten öğretmen adayları; “*Ders saatinin arttırılması etkili olacaktır.*” (ÖA3), “*Dersin amaçlarına ulaşması için ders saatinin arttırılması gerekir.*” (ÖA31), “*Vatandaşlık eğitiminin tam olarak amaçlarına ulaşması için ders saati arttırılmalı.*” (ÖA50), Tv, Film, Belgesel kullanılması gerektiği şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarından bazıları; “*Vatandaşlık ile alakalı filmler, belgesellerden yararlanılabilir.*” (ÖA22), “*Filmlerden ve belgesellerden yararlanılabilir.*” (ÖA45), Vatandaşlık eğitiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için drama kullanılması gerektiği şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarından bazıları; “*Drama yöntemi kullanılarak sınıf içerisinde canlandırmalar yapılabilir böylece öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artar.*” (ÖA36), Ayrı ders olarak verilmeli şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarından bazıları; “*Vatandaşlığın ayrı bir ders olarak verilmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum.*” (ÖA39), Sınav odaklı anlayış terk edilmeli şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarından bazıları da; “*Dersin amaçlarına ulaşabilmesi daha iyi vatandaşlar yetiştirilmesi için sınav odaklı anlayışın terk edilmesi gereklidir.*” (ÖA19) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Vatandaşlık, tarihsel süreç içerisinde üzerinde farklı görüş ve fikir farklılıklarının yaşandığı tartışmalı bir kavramdır. Bu durumun birçok sebebi olmakla birlikte vatandaşlık kavramının üzerinde bir uzlaşıya varılamamış olmasının en önemli sebebi egemen gücün (iktidar, rejim) vatandaşlık kavramına kendi ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda yaklaşmasından kaynaklanmaktadır. Günümüz dünyasından her siyasal rejim kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda istediği insan tipini yetiştirmek için bireylere belirli ilkeler doğrultusunda vatandaşlık eğitimi vermektedir. Bu durum ülkelerin hedefleriyle vatandaşlık eğitiminin hedeflerini benzer hale getirmektedir. Sonuç olarak da gerek vatandaşlık kavramı gerekse vatandaşlık eğitimi küreselleşmenin etkisiyle giderek daha küçük bir hâl alan günümüz dünyasında giderek önemli bir yere gelmektedir. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler dersi ile belirli yaş düzeyine sahip öğrencilere verilmektedir. Bu durum vatandaşlık eğitimi açısından sosyal bilgiler dersini önemli bir konuma getirmekle birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerine düşen sorumluluğu da arttırmaktadır. Çalışmanın bu kapsamda etrafında amacı vatandaşlık eğitiminde önemli bir konumda olan sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımı konusundaki etkisine ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç etrafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında araştırılan alt problemlere ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci alt probleme ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen “Vatandaşlık nedir?” sorusuna öğretmen adaylarının “Hak ve sorumluluk” görüşünde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde vatandaşlık kavramının taşıdığı anlam mahiyetinin ülkemiz eğitim sistemi başta olmak üzere farklı alanlarda hak ve sorumluluk etrafında şekillenmesinin etkili olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen “Size göre vatandaşlık eğitiminin verilmesinde temel amaçlar nelerdir?” sorusuna öğretmen adaylarının “Hak ve sorumlulukları öğretmek” görüşünde yoğunlaştıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmeleriyle birinci alt probleme verdikleri cevap arasında rahatlıkla bir bağlantı kurulabilir. Nitekim Çelik (2009) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında benzer olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin verilmesindeki temel amacı vatandaşlık görev ve sorumluluklarının öğrenilip uygulanması, hak ve hürriyetlerinin öğretilmesi ve iyi vatandaş olmak için verilen eğitim şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen “Sosyal bilgiler dersinin gelecek nesillere vatandaşlık aktarımı hususunda etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen adaylarının “Etkili” görüşünde yoğunlaştıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde sosyal bilgiler dersinin en temel amacının etkili vatandaş yetiştirmek olmasının yanında vatandaşlık aktarımının sosyal bilgiler dersi içerisindeki en eski yaklaşım olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen “Sosyal bilgiler dersi etkili vatandaşlar yetiştirmede üzerine düşen görevi yerine getirmekte midir?” sorusunda öğretmen adaylarının “Yerine getirmektedir” görüşünde yoğunlaştıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde vatandaşlık eğitimi boyutunda temel yeterliliklerin sosyal bilgiler dersi ile kazandırılması, sosyal bilgiler dersi dışında vatandaşlık aktarımı sağlanabilecek başka bir dersin olmaması ve sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarının iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirme etrafında şekillenmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Beşinci alt probleme ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen “Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin daha başarılı bir şekilde sürdürülmesi hususunda önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğretmen adaylarının “Toplumsal yaşamla bütünleştirilmeli” görüşünde yoğunlaştıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu görüşü ifade etmelerinde vatandaşlık eğitiminin sınıf ortamında bir takım bilgileri ezberlemek dışında gerçek yaşamla bütünleştirilmesinin öğrenilen bilgilerin daha kalıcı ve etkili hale gelmesi bakımından önemli görülmesinden dolayı olduğu söylenebilir. Nitekim Som ve Karataş (2015) yapmış oldukları çalışmada günlük yaşamda gerçek hayata yönelik etkinlikler düzenlenmesinin vatandaşlık eğitimi açısından önemine işaret etmişlerdir.

ÖNERİLER

- ✓ Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alan derslerde vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgiler dersinin rolünü vurgulayacak etkinlikler düzenlenebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler ders saati ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili kazanımların sayısı artırılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık konuları ile ilgili edinilen bilgi, beceri ve değerlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- ✓ Yapılan bu çalışmada sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımındaki etkisine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları, özel okullar, kurs ve etüt merkezlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin de konu hakkındaki görüşleri incelenebilir.
- ✓ Yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Konuyla ilgili örneklem sayısı yükseltilecek nicel araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aybay, R. (1998). “Teba-İ Osmani’den ‘T.C. Yurttaş’na Geçişin Neresindeyiz?. Ünsal, A (Ed.), *75. yılda tebaa’dan yurttaş’a doğru* (s. 37-42). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Ö., & Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi, Öztürk C., & Dilek, D. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Kanun), Resmi Gazete Sayı: 14574, Tarih: 24.06.1973. 12.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (2005). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- NCSS (1993). The social studies professional. Washington DC: National Council for the Social Studies
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış, Öztürk, C. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 21-50), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pamuk, A. (2007, Haziran). *Avrupa vatandaşlığı ve eğitim*. Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-19), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34.
- Som, İ., & Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.
- Töre, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Journal of Judgments by the Court of Jurisdictional Disputes/Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (10), 553-595.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık



Araştırma Makalesi

Türkiye’de 2016-2020 yılları arasında yapılan ilkökul matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlere ilişkin bir analiz

An analysis of the graduate thesis studies conducted on the primary school mathematics education between the years 2016 and 2020 in Turkey

Research Article

Alper Yorulmaz*¹ Sıtkı Çekirdekci² Beyzanur Dede³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 81-93
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 28.05.2021
Kabul : 16.07.2021

DOI: 10.47770/ukmead.944280

Özet

Bu araştırmanın amacı ilkökul matematik eğitimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Çalışmada, Türkiye’de ilkökul matematik eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezler türleri, yapıldıkları yıllar, kullanılan yöntemler, örneklem-çalışma grubu, ele alınan konular gibi çeşitli açılardan incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yönteminden yararlanılan çalışmada, Türkiye’de ilkökul matematik eğitimi alanında hazırlanan, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2016-2020 yılları arasında onaylanan ve arşivlenen toplam 125 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırma verileri içerik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; en fazla yüksek lisans tezinin hazırlandığı, tezlerin hazırlandıkları yıllara göre sayılarında dalgalanma olduğu, çalışma grubu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunlukta olduğu, konu alanı olarak “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında gerçekleştirildikleri, nicel araştırmaların daha fazla tercih edildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkökul, matematik eğitimi, lisansüstü tez, içerik analizi

Abstract

The purpose of the current study is to analyze the graduate thesis studies conducted in the field of primary school mathematics education. To this end, the thesis studies conducted in the field of primary school mathematics education between the years 2016 and 2020 in Turkey were analyzed in terms of their type, the year in which they were written, the methods used, the sample-study group, and the subjects being researched. In the study employing the document analysis method, one of the qualitative research methods, a total of 125 graduate theses written in the field of primary school mathematics education in Turkey and approved and archived by the Higher Education Council (HEC) between the years 2016 and 2020 were analyzed. The data of the study were analyzed by using the content analysis method. As a result of the study, it was found that from among the theses, the number of the master’s theses is the highest, that the number of theses written across the years fluctuated, that fourth-grade students were preferred the most for study groups, that the subjects examined in the theses were mostly focused on “numbers and operations” and that qualitative research methods were preferred more.

Primary school, mathematics education, thesis, content analysis **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 81-93
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 28.05.2021
Accepted : 16.07.2021

DOI: 10.47770/ukmead.944280

¹Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alperyorulmaz@mu.edu.tr

²Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi

³Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

GİRİŞ

Günümüzde dünya hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşamaktadır. Öyle ki bilim ve teknolojiye gelişmelerin etkisinde gerçekleşen değişimi takip etmek büyük bir çaba gerektirmektedir. Ersoy (2003)'a göre bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler; birey ve toplumun yaşantılarıyla birlikte eğitimi de derinden etkilemektedir. Çünkü dünyayı değiştiren ve geliştiren durumların birey ve toplumun ihtiyaçlarını değiştirmesi, bu ihtiyaçlara yanıt verecek insan gücünün eğitilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Kayhan & Koca, 2004). İnsan gücünün eğitilmesi amacıyla matematik ve fen bilimleri eğitimi alanlarında daha fazla araştırma ve sorgulama yapmak bir gereklilik haline gelmiştir (Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012). Özellikle matematik eğitimi alanında yapılan araştırmaların nicelik yönünden olduğu kadar nitelik yönünden de önemli olduğu söylenebilir. Güven ve Özçelik (2017)' e göre bu durumun nedeni bir ülkede kalkınmadan, teknolojik ve ekonomik gelişmeden bahsedebilmenin birçok bilimin temelini oluşturan matematiğe bağlı olmasıdır.

Matematik; belirli bir düzendeki mantıksal sıralamada yer alan kavram ve işlemler üzerine kurulu bir bilim dalı olup matematik eğitimindeki araştırma ve sorgulamaların sonucunda; öğrencilerden bu bilim dalı içinde belirtilen düzeni ve intizamı bulmaları, keşfetmeleri ve daha sonra bunları anlamlandırarak matematik yapımları beklenmektedir (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2016). Öğrencilerin matematik yapan bireyler olmalarında ilkokullardaki matematik eğitimi derslerinin büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Erken yaşlarda başlayan matematik eğitimi gelecekteki hayatı etkileyen ve bireyin gelişimine katkıda bulunan önemli bir süreçtir (Altun, 2016; Clements & Sarama, 2007; Magnuson, Duncan, Lee & Metzger, 2016; Newton & Alexander, 2013). Çünkü hızla değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapan bireyler geleceklerini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu durum, bireye verilen matematik eğitiminin bilimsel temellere dayalı olarak, yaşanan çağa ve bireyin ihtiyaçlarına göre ele alınmasının ne denli önem taşıdığını göstermektedir. Bilimsel araştırma; toplumsal ve fiziki olgular hakkında bilimsel yollardan geçerli ve güvenilir bilgiler edinebilmek amacıyla sistematik, planlı ve bazen de yapay yollarla kontrollü olarak yapılan etkinliklerdir (Ekiz, 2013).

Bilimsel araştırmaların yapıldığı, yorumlandığı ve bilimsel bilginin üretildiği kurumlar üniversitelerdir (Atila, 2009). Üniversitelerin bilimsel bilgi üretme işlevini yerine getirebilmesi konusunda, lisansüstü eğitim önemli bir kaynak rolünü üstlenmektedir (Özsoy, Bayrak Özmütlu & Gündüz, 2017). Lisansüstü eğitim, yükseköğretimde öğretim ve araştırma bütünlüğünü daha kuvvetli duruma getiren ve sürdürülebilirlik sağlayan bir bağdır. Lisansüstü eğitim yoluyla bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorumlama ve sentez yapma becerisi kazandırılır (Tuzcu, 2003). Türkiye'de üniversite sayısının hızla artmasına bağlı olarak özellikle lisansüstü eğitime yönelimde de bir artış yaşanmış, bu nedenle bilimsel araştırmalar da sayısal olarak yukarı yönde bir ivme kazanmıştır. Lisansüstü eğitim programlarında hazırlanan tezlerdeki niceliksel artışla birlikte nitelik arayışı da kendini göstermeye başlamış, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerin eğitim açısından büyük bir öneme sahip olduğu gerçeği yadsınamaz bir hal almıştır (Güven & Özçelik, 2017).

Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalar bir ülkenin eğitim sisteminin gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir (Çepni & Küçük, 2002). Eğitim araştırmaları konusunda başlıca kaynak ilgili alanda yayımlanmış çalışmalardır (Yücedağ & Erdoğan, 2011). Çünkü bilimsel yayınlar, tamamlanmış bir bilimsel çalışmanın patentli niteliğinde olup geçmişin aynası özelliğini taşımakta ve bilgide birikim ile sürekliliği sağlayarak bir ülkenin bilimsel ilerleyişinin değerlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (Karasar, 2003). Bir araştırmacının bilim evrenine yaptığı ve yapacağı katkının yanında problemin çözümüne getirdiği yenilik, araştırmacının önemini ortaya koyan temel ölçüttür (Ural & Kılıç, 2005; akt: Bektaş & Karadağ, 2013). Dolayısıyla eğitim konusunda yapılan araştırmalar büyük öneme sahip olmakla birlikte bilimsel tartışmalar ve sorgulamalar için de bir rehber görevindedir (Kayhan & Koca, 2004). Bir alanda yapılan eğitim araştırmalarının incelenmesi ve düzenlenmesi konusunda yapılan bir çalışma, ilgili alanda çalışma yapmak isteyenlere de yol göstermektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu nedenlerden ötürü yapılan araştırmaların bilim evrenine yapmış olduğu katkıların düzenli olarak incelenmesi gereklidir. Bu bağlamda matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi ile ilgili alanyazına bakıldığında ulusal ve uluslararası birçok çalışma ile karşılaşmaktadır (Aydoğdu & Yenilmez, 2012; Baki, Güven, Karataş, Akkan & Çakıroğlu, 2011; Can, 2020; Çiltaş, 2012; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Güven & Özçelik, 2017; Hart, Smith, Swars & Smith, 2009; İlhan, 2011; İnCEOğlu, 2009; Kayhan & Koca, 2004; Küçüköğlu & Ozan, 2013; Lee, Özgün-Koca & Rehner, 1999; Lerman, Xu & Tsatsaroni, 2002; Lubiensky & Bowen, 2000; Özsoy, Bayrak Özmütlu & Gündüz, 2017; Tatar & Tatar, 2008; Tereci & Bindak, 2019; Ulutaş & Ubuz, 2008; Yenilmez & Sölpük, 2014; Yenilmez & Ata, 2013; Yücedağ, 2010; Yücedağ & Erdoğan, 2011). Matematik eğitimi konusunda yapılan tarama çalışmaları incelendiğinde; çalışmaların sayılarının son yıllarda artış gösterdiği, çalışmalarda matematik eğitiminin farklı konu bağlamlarında ele alındığı, çalışmaların farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar ders ve konu bağlamlarında yapılmış çalışmaları tek bir çalışma altında sunarak alanyazına toparlayıcı bir katkı sunmaktadır. İlkokulda matematiğe yönelik temel matematiksel becerilerin ve duyuşsal özelliklerin kazandırılma gelecekteki öğrenme süreçleri etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle Türkiye'de ilkokul matematik eğitimi alanına yönelik yapılan son yıllardaki lisansüstü tezler gelecekte yapılacak olan araştırmalara yön vermesi açısından öneme sahiptir.

Akademik disiplinlerin gelişimi, sahip oldukları alanyazın ile yakından ilişkilidir (Küçüköğlu & Ozan, 2013). Her yeni araştırma, konu ile ilgili alanyazın taraması yani daha önce yapılmış araştırmaların incelenmesi ile başlar. Ulutaş ve Ubuz (2008)' a göre bilimsel araştırmalara yeni başlayanların bilimsel nitelikteki yayınlardan haberdar olmaları matematik eğitimi alanını anlamalarına yardımcı olacağından, özellikle lisansüstü eğitim programlarında yapılan tezlere dayalı araştırmaların düzenli olarak değerlendirilmesi araştırmaların gelecekteki eğilimlerinin farkına varılması için katkıda bulunacaktır. Diğer taraftan lisansüstü tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebildiği gibi incelenen alan hakkında genel bir tablo da ortaya koymaktadır (Göktaş & Erdem, 2006). Bu nedenle eğitimin temeli olarak görülebilecek ilkokul matematik

eğitimi alanında geçmişte hangi araştırmaların yapıldığı, yapılan bu araştırmaların incelenmesi, düzenlenmesi, kullanılan yöntem ve veri toplama araçlarının belirlenmesi ve bu araştırmaların belirli aralıklarla analiz edilmesinin bu alanda çalışma yürütmeyi planlayan araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstereceği, Türkiye’de yapılan ilkökul matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü çalışmaların niteliği hakkında bilgi vereceği ve alandaki eksik yönleri ortaya koyacağı düşünülmekte, bu yönüyle de alanyazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin,
 - a. Türlerine ve yayımlandıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - b. Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
 - c. Çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
 - d. Katılımcı sayısına göre dağılımı nasıldır?
 - e. Araştırmaların müdahale içerme durumuna göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokul matematik eğitime ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokul matematik eğitime ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin içerik boyutuna göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de ilkökul matematik eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, algı ve olayların doğal ortamları içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri ile ortaya konulan araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Belirtilen amaç doğrultusunda veriler nitel araştırma içerisinde bulunan ve yazılı materyallerin analizini içeren doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Türkiye’deki ilkökul matematik eğitime yönelik yapılan tezlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belli özelliklerdeki olay, olgu ve durumların seçilmesi, derinlemesine keşif ve açıklamayı içerisinde barındırmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Araştırma kapsamında, lisansüstü tezlerin 2016-2020 yılları arasında tamamlanmış olması, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Tez Merkezi üzerinden ulaşılabilir olması, lisansüstü tezlerin Sınıf Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bilim dallarında tamamlanmış olması ve matematiğe yönelik konuları içermesi çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan ölçütlerdir. Belirtilen bu ölçütler doğrultusunda 2016-2020 yılları arasında sınıf eğitimi alanında matematik konularını içeren 125 lisansüstü teze ulaşılmış ve araştırma kapsamında bu çalışmalar incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda dokümanlardan veri elde etmek için literatürde yer alan veri toplama araçlarından yararlanılarak araştırmacılar tarafından “Lisansüstü Tez İnceleme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan form, “Tez numarası”, “Tez türü”, “Tez Adı”, “Üniversite adı”, “Enstitü adı”, “Yıl”, “Araştırmanın konusu”, “Araştırmanın amacı”, “Araştırmanın alt amaçları”, “Kullanılan araştırma yöntemi”, “Çalışma grubu”, “Katılımcı sayısı”, “Kullanılan veri toplama araçları”, “Veri analiz türü”, “Uygulama durumu”, “Yapılan uygulamalar” ve “Araştırma sonuçları” kategori başlıklarından oluşmaktadır. Hazırlanan bu formda yer alan her bir kategori için sütun açılarak MS Office Excel programına aktarılmıştır. Hazırlanan form Ek 1’de yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Belirtilen ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilen taramalarda, YÖK Tez Merkezi veri tabanından gelişmiş tarama kısmından anahtar kelimeler girilmeden önce aranılacak alan “tümü” olarak işaretlenmiş, 2016-2020 yılları arası, izinli ve onaylanmış kısımlar seçilmiştir. Belirtilen bu seçimler sonucunda “ilkokul”, “matematik eğitimi”, “sınıf öğretmeni”, “sınıf öğretmeni aday”, “ilkokul öğrencisi”, “sayılar ve işlemler”, “geometri”, “ölçme” ve “veri” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda ulaşılan lisansüstü tezler, “Sınıf eğitimi” ve “Sınıf öğretmenliği” bilim dallarında yapılma kriterine göre tekrar incelenmiş ve bu kritere uyan lisansüstü tezler hazırlanan forma tez numarasına göre kodlanarak işlenmiştir. 2016-2020 yılları arasında sınıf eğitimi alanında matematik konularını içeren tezlerin taraması 15 Ocak-25 Şubat 2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Elde edilen veriler YÖK Tez Merkezinde yer alan lisansüstü tezlerden doküman olarak elde edildiğinden etik kurul kararı gerekmemektedir.

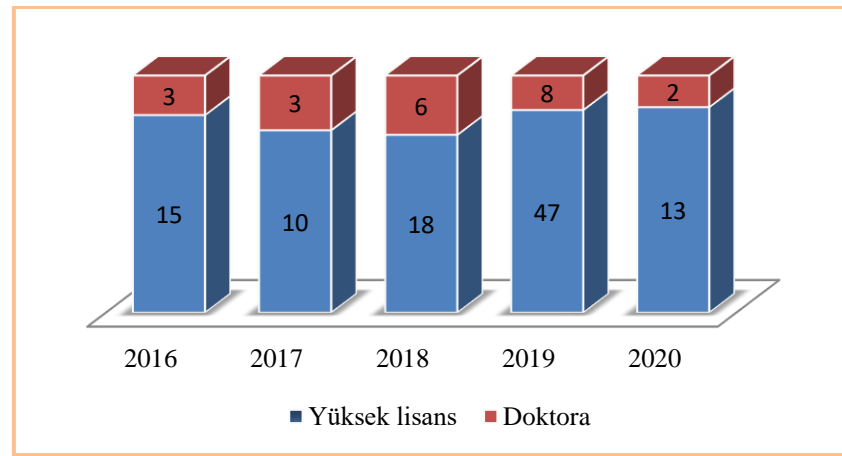
Verilerin Analizi

İlkokul matematik eğitimi alanında yer alan 2016-2020 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerden elde edilen doldurulmuş form araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin belli kavramlar ve temalar doğrultusunda bir araya getirilmesi ile okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesi için içerik analizi kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Hazırlanmış olan form araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve oluşturulan ortak kodlar doğrultusunda kategoriler ortaya konmuştur. Araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan kodlar ve kategoriler MS Office Excel programına girilerek araştırmanın alt amaçları doğrultusunda grafikler ve frekanslar belirlenmiştir. Verilerin analiz sürecinde araştırmacılar tarafından incelemeye alınan lisansüstü tezlerin içeriklerine ilişkin ekleme veya yorum yapılmamış nicelik değerleri ortaya konmuştur. Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin türleri ve yayınlandıkları yıllar, araştırma yöntemi, çalışma grubu, katılımcı sayısı ve uygulamalı olma durumunda belirtilen özelliklerin sayısına dikkat edilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla inandırıcı olması, aktarılabilir olması ve teyit edilebilirliği dikkate alınmıştır. Araştırmacıların matematik eğitimi alanında çalışmaları, verilerin derinlemesine toplanması inandırıcılığa, detaylı bir şekilde betimleme ve araştırmanın amacına uygun örneklem belirleme aktarılabilir olmaya, tüm verilerin ve gerçekleştirilen analizlerin dijital ortamda saklanması teyit edilebilirliğe hizmet etmektedir. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlamalar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenirliliği olarak ifade edilen tutarlılık değeri Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak .87 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değer kodlamaların güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı kodlamaları arasında ortaya çıkan farklılıklarda görüş birliğine varılarak en son haline karar verilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de ilkökuller matematik eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler araştırmanın alt problemleri bağlamında analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın “İlkokul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin, türlerine ve yayınlandıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Şekil 1’de sunulmuştur.

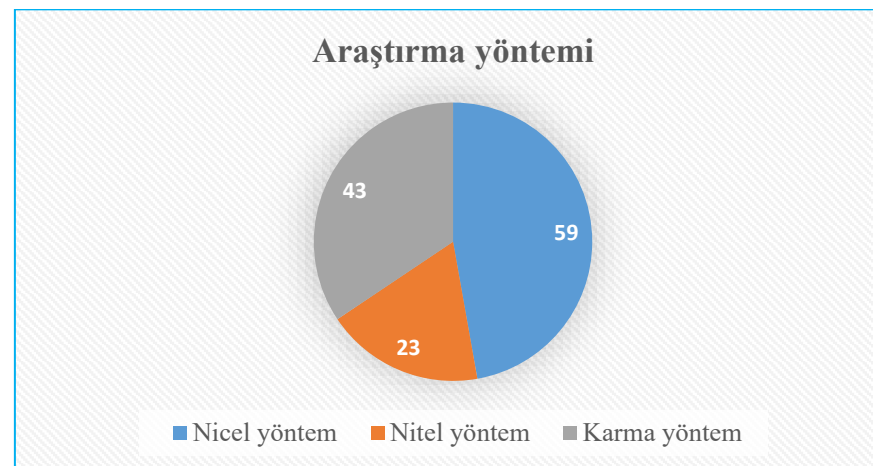


Şekil 1: 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin türüne ve yılına göre dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere 2016-2020 yılları arasında ilkökuller matematik eğitimi alanında yapılan 125 lisansüstü tezin, 22’si doktora, 103’ü yüksek lisans düzeyindedir. Lisansüstü tezlerin yıllara göre durumu incelendiğinde, 2016 yılında 18, 2017 yılında 13, 2018 yılında 24, 2019 yılında 55 ve 2020 yılında 15 tez hazırlanmıştır. Yıllara göre en fazla doktora ve yüksek lisans tezinin 2019 yılında hazırlandığı görülmektedir. En az yüksek lisans tezinin 2017 yılında, en az doktora tezinin ise 2020 yılında hazırlandığı belirlenmiştir.

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, “İlkokul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?”

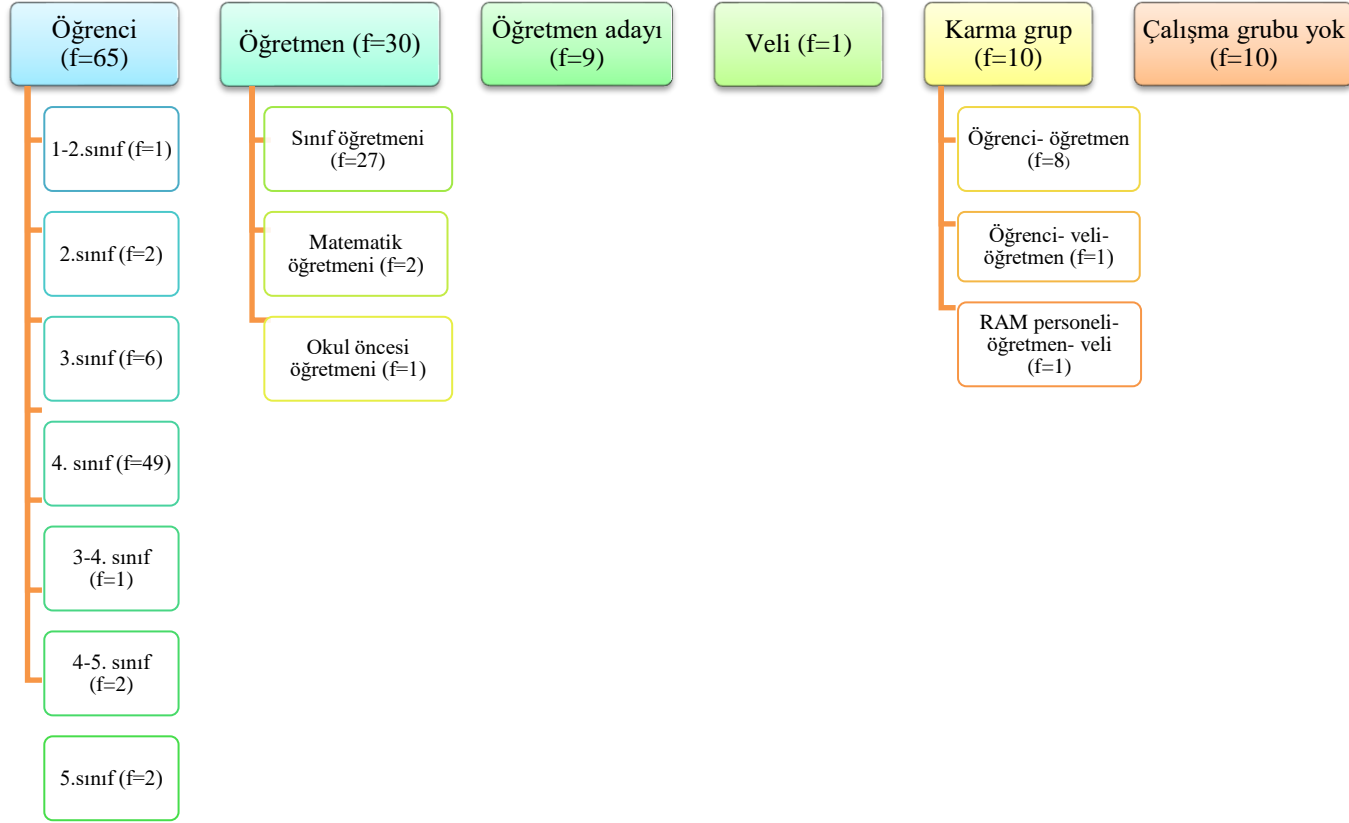
Araştırmanın “İlkokul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin yöntemine göre dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere 2016-2020 yılları arasında ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin 59’unda nicel, 23’ünde nitel ve 43’ünde karma yöntem araştırmaları kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde en fazla nicel, en az nitel yöntem kullanıldığı görülmüştür. Belirtilen yıllar arasındaki doktora tezlerinde karma yöntem kullanılan 10, nicel ve nitel yöntem kullanılan 6’şar çalışma olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans tezleri incelendiğinde 53’ünde nicel, 33’ünde karma ve 17’sinde nitel yöntem kullanılmıştır. Tamamlanan doktora tezlerinde en fazla karma, yüksek lisans tezlerinde en fazla nicel yöntem kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

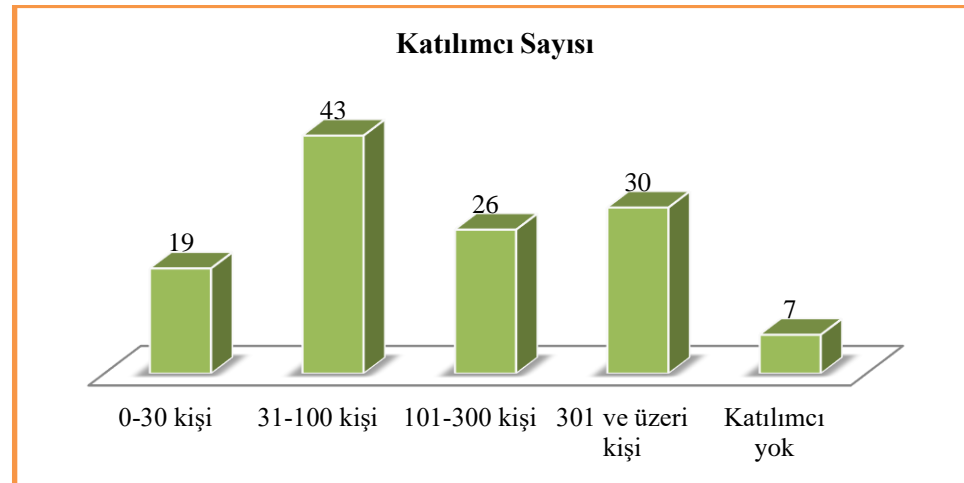
Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, “İlkökul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3: 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Şekil 3’te görüldüğü üzere 2016-2020 yılları arasında ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grupları incelendiğinde 65’ini öğrenciler, 30’unu öğretmenler, 9’unu öğretmen adayları, 1’ini öğrenci velileri oluşturmuştur. İncelenen lisansüstü tezlerin 10’unun çalışma grubunun karma olduğu ve 10’unda çalışma grubunun belirtilmediği ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunda öğrencilerin yer aldığı lisansüstü tezler en fazla dördüncü sınıf (f=49) düzeyinde öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda öğretmenlerin bulunduğu lisansüstü tezler incelendiğinde en fazla sınıf öğretmenlerinin (f=27) olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubu karma olan 10 lisansüstü tezin 8’inde “öğrenci-öğretmen”, 1’inde “öğrenci-öğretmen ve veli”, 1’inde “RAM personeli-öğretmen ve veli” yer almaktadır.

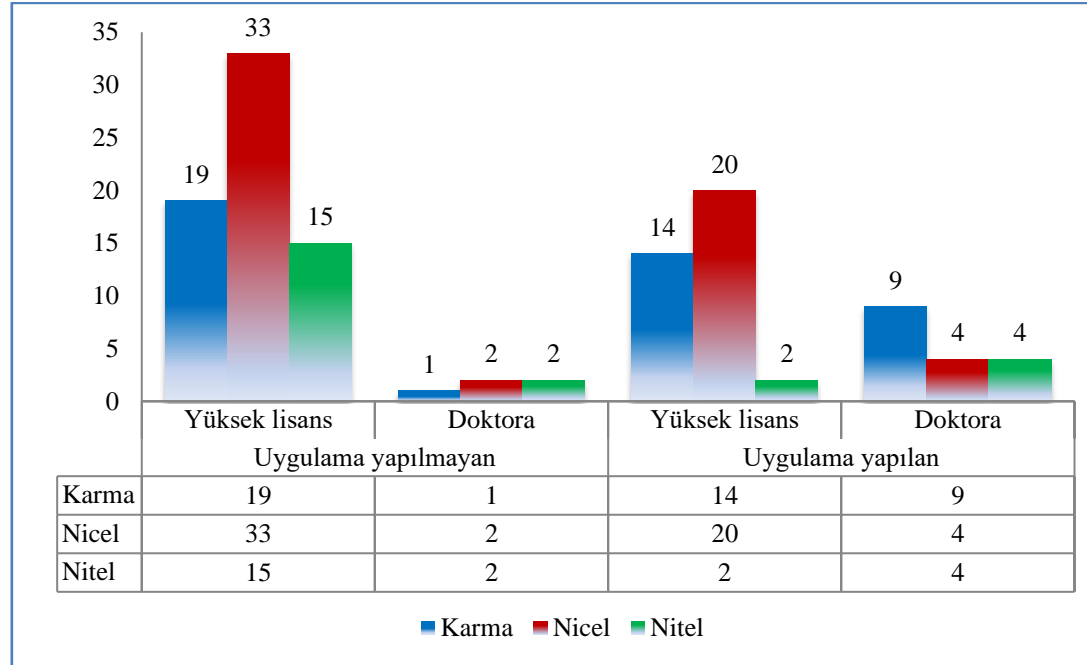
Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, “İlkökul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin katılımcı sayısına göre dağılımı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4: 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin katılımcı sayısına göre dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü üzere 2016-2020 yılları arasında ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin katılımcı sayıları incelendiğinde 19’unun “0-30”, 43’ünün “31-100”, 26’sının “101-300”, 30’unun “301 ve üzeri” kişiden oluştuğu belirlenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerden 7’sinde katılımcı sayısı belirtilmemiştir. Tablo incelendiğinde tezlerin büyük bir kısmında katılımcı sayısının 31-100 kişi arasında olduğu görülmektedir. Katılımcı kişi sayısı belirtilmeyen 7 çalışmayı doküman inceleme ile gerçekleştirilen lisansüstü tezler oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, “İlkökul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin müdahale içerme durumuna göre dağılımı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 5. 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin uygulamalı olma durumuna göre dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü üzere 2016-2020 yılları arasında ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin müdahale içerme durumları incelendiğinde 72'sinde araştırma sürecinde müdahale yapılmadığı, 53'ünde araştırma sürecinde müdahale yapıldığı belirlenmiştir. Müdahale yapılmayan lisansüstü tezlerin 67'si yüksek lisans, 5'i doktora düzeyindedir. Müdahale yapılan lisansüstü tezlerden 36'sı yüksek lisans, 17'si doktora tezidir. Müdahale yapılma durumu tezde kullanılan yöntemlere göre incelendiğinde karma yöntem kullanılan lisansüstü tezlerin 20'sinde uygulama yapılmadığı, 23'ünde müdahale yapıldığı belirlenmiştir. Nicel yöntem kullanılan lisansüstü tezlerin 35'inde müdahalenin olmadığı, 24'ünde müdahalenin olduğu görülmektedir. Nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin 17'sinde müdahale yapılmazken, 6'sında müdahale yapılmıştır.

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, "İlkokul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?" alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

2016-2020 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Durumu

Matematik konusu	Örnek çalışmalar
Sayılar ve işlemler öğrenme alanı (f=23)	Çite (2016), Paydar (2018), Usta (2018)
Matematiksel problem çözme (f=16)	Uzuner (2019), Divrik (2019), Aytekin Uskun (2020)
Matematiksel beceriler (f=14)	Yüksekbilgili (2019)
Matematik programı (f=12)	Gezgin (2020)
Öğretmen ve öğretmen adayının matematiksel öğrenme ve öğretim bilgisi (f=12)	Yanbıyık (2016)
Geometri öğrenme alanı (f=5)	Akkaya (2018)
Matematiksel problem kurma (f=4)	Karabey (2020)
Matematiksel öğrenme güçlüğü (f=4)	Kaçar (2018)
Ölçme öğrenme alanı (f=3)	Doğan Coşkun (2017)
İlkokul matematik ders kitapları (f=3)	Özer (2018)
Matematiksel hata (f=3)	Önal (2017)
Matematiksel kavram yanlışları (f=2)	Palabıyık (2016)
Matematik ölçme aracı geliştirme (f=2)	Çakır (2019)
Kaynaştırma öğrencisi (f=2)	Durmuş (2019)
Matematik ödevi (f=2)	Taşlıcalı (2020)
TIMMS soruları (f=2)	İşlak (2020)
Veri öğrenme alanı (f=1)	Altunay (2018)
Matematikte teknoloji kullanımı (f=1)	Demir (2019)
Öğrenci velisi (f=1)	Öztop (2018)
Matematik öğrenme fırsatı (f=1)	Acar (2017)
Matematiksel düşünme (f=1)	Karabatak (2019)
Çoklu temsillerin kullanımı (f=1)	Düşünsel (2019)

Tablo 1'de, 2016-2020 yılları arasında ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde sayılar ve işlemler öğrenme alanı (f=23) konularına en fazla yer verildiği, bu konuyu matematiksel problem çözme (f=16) ve matematiksel beceriler (f=14) konularının takip ettiği görülmüştür. Ayrıca ilkökul matematik eğitiminde matematik programı (f=12), öğretmen ve öğretmen adayının matematiksel öğrenme ve öğretim bilgisi (f=12), geometri öğrenme alanı (f=5), matematiksel problem kurma (f=4) ve matematiksel öğrenme güçlüğü (f=4) konularında lisansüstü tezler yapılmıştır. Gerçekleştirilen üçer çalışma ölçme öğrenme alanı, ilkökul matematik ders kitapları ve matematiksel hata konularını içermektedir. Matematiksel kavram yanlışlığı, matematik ölçme aracı geliştirme, kaynaştırma öğrencisi, matematik ödevi ve TIMMS soruları konularında ikişer

çalışma bulunmuştur. İlkokul matematik eğitiminde yapılan veri öğrenme alanı, matematikte teknoloji kullanımı, öğrenci velisi, matematik öğrenme fırsatı, matematiksel düşünme ve çoklu temsillerin kullanımı alanlarında ise birer çalışmaya rastlanmıştır.

Üçüncü Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, “İlkokul matematik eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü içerik boyutuna göre dağılımı nasıldır?” alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2.

2016-2020 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Boyutuna Göre Durumu

Araştırma amacı	Sayı
Matematik eğitiminde duyuşsal öğeler	51
Matematik başarısı	50
Matematik eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği	43
Matematik eğitim sürecine ilişkin görüşleri ortaya koyma	18
Gerçekleştirilen eğitimin kalıcılığını belirleme	11
Matematik eğitimine yönelik öğretim tasarımı oluşturma	3

Tablo 2’de, 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde 51 çalışma matematik eğitiminde duyuşsal öğeleri, 50 çalışma matematiksel başarıyı, 43 çalışma matematik eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri, 18 çalışma matematik eğitim sürecine ilişkin görüşleri, 11 çalışma gerçekleştirilen eğitimin kalıcılığı ve 3 çalışma matematik eğitimi sürecine yönelik öğretim tasarımı içermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye’de ilkökul matematik eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezler türleri, kullanılan yöntemler, örneklem-çalışma grubu, ele alınan konular gibi çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu kapsamda üç araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada incelenen araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkökul matematik eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir kısmı yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç ilkökul matematik eğitimini içeren konulara yüksek lisans düzeyinde daha fazla eğilim sergilendiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada ulaşılan bulgu Yücedağ (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile desteklenir niteliktedir. Yücedağ (2010) 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan araştırmaları incelediği çalışmasında yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora tezlerinin yaklaşık beş katı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine mevcut araştırmanın amacı kapsamındaki bir diğer bulguya göre tezlerin yapıldıkları yıllara göre düzenli bir artma ya da azalma göstermeyerek bir dalgalanmanın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği alanındaki tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelendiği bir çalışmada 2008-2012 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler incelenmiş ve tezlerin yapıldıkları yıllara göre dalgalanmalar olduğu, 2010 yılına kadar yaşanan artışın 2010 yılından sonra azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Küçüköğlü & Ozan, 2013). Benzer şekilde 2005-2015 yılları arasında ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların incelendiği araştırmanın bulgusunda da 2010 yılına kadar hazırlanan çalışmaların sayılarında yaşanan artışın 2010 yılından itibaren azaldığı elde edilmiştir (Özsoy ve diğ., 2017). Ayrıca yüksek lisans ve doktora tezleri en fazla 2019 yılında hazırlanırken, yüksek lisans tezlerinin en az 2017 yılında, doktora tezlerinin ise en az 2020 yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizlerinin yapıldığı bir araştırmada okul öncesi dönemde matematik eğitimine ilişkin çalışmaların sayısında düzenli bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız Altan, Genç Çopur & Dağlıoğlu, 2021). İki araştırmanın bulgularının çelişmesinin nedeni lisansüstü tezlerin hazırlandığı programların farklılığı olarak ifade edilebilir. Ancak Türkiye’deki üniversitelerin sınıf eğitimi alanı yüksek lisans ve doktora programlarının nicelik olarak artışına rağmen ilkökul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin sayılarında 2010 yılından sonra düşüş yaşanması ile yıllara göre tez sayılarında dalgalanmaların olması dikkat çeken bir durumdur.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en fazla nicel, en az nitel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerde nicel yöntemin en sık kullanılan yöntem olduğu farklı araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Baki ve diğ., 2011; Çiltaş ve diğ., 2012; Küçüköğlü & Ozan, 2013; Özsoy ve diğ., 2017; Ulutaş & Ubuz, 2008). Ancak Hart, Smith, Swars ve Smith (2009), 1995-2005 yılları arasında matematik eğitimine ilişkin yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Hart ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile mevcut çalışmada ulaşılan sonucun çelişmesi kültürel farklılık ve ülkelerin araştırma geçmişine bağlı olabilir. Gömleksiz ve Bozpolat (2013) araştırmaların özgünlüğünü sağlama, açıklayıcı özelliğe sahip olma ile bir durumun nedenlerini ortaya koyma açısından nitel araştırmaların, bilimsel çalışmalara derin ve felsefi bir boyut kazandırma rolüne sahip olduklarını belirtmektedir. Diğer taraftan Arık ve Türkmen (2009)’e göre nitel yöntemler, araştırma sürecinde daha fazla zaman almaları nedeniyle tercih edilmeyerek nadiren kullanılmaktadır. Mevcut çalışmada tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı, tezlerin türüne göre incelendiğinde doktora tezlerinde en fazla karma yöntem, yüksek lisans tezlerinde ise en fazla nicel yöntemin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitimin ilk basamağı sayılan yüksek lisans programlarında hazırlanan tezlerde, araştırmanın fazla zaman almaması ile kolay bir şekilde büyük bir örneklem grubuna ulaşılması düşüncesinin araştırmacıları nicel yöntemlere yönelttiği söylenebilir. Baki ve arkadaşları (2011) matematik öğrenme ve öğretmenin sadece sayı ve sembollerle ifade edilemeyeceği nedeniyle nitel araştırmaların yapılmasını gerekli görüp bu durumun araştırmacıları nitel araştırmalar yapmaya yönlendirdiğini ifade

etmişlerdir. Bu gereklilik, doktora tezlerinde nitel yöntemlerin de sürece dahil edilme durumunu gerektirmesi düşüncesiyle nicel ve nitel yöntemler ile elde edilen verilerin aynı araştırmada kullanıldığı karma yöntem (Cresswell, 2003), doktora tezlerinde fazla başvurulmasının nedeni olarak görülebilir. Buna rağmen karma yöntemin lisansüstü tezlerde kullanım durumu sınırlıdır (Ulutaş & Ubuz, 2008).

İlkokul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler öğrenciler, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenci velilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Lisansüstü tezler en fazla öğrenci en az ise öğrenci velilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Matematik eğitimi alanında daha önceki yıllarda yapılan araştırmaların incelendiği çalışmalarda yer alan öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışıldığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Baki ve diğ., 2011; Güven & Özçelik, 2017; Özsoy ve diğ., 2017). Çalışma grubunda öğrencilerin yer aldığı lisansüstü tezler en fazla dördüncü sınıf öğrencileri, öğretmenlerin bulunduğu lisansüstü tezler ise en fazla sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Özsoy ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışma kapsamında inceledikleri tezlerde öğrenci grubunda en fazla dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile çalışıldığı sonucuna ulaşmışlardır. İki araştırmanın bulgusu ilkokulun bir bütün olarak ele alınmadığı, yapılan matematik eğitimi ile ilgili araştırmalarda birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin de çalışmalara dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında tezlerin 10'unda çalışma grubunun karma olduğu ve 10'unda çalışma grubunun belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışma grubu karma olan tezlerde ise en fazla öğrenci-öğretmen katılımının bulunduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin paydaşları ile bir bütün olduğu gerçeği matematik başarısında öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemli olduğunu açıklamaktadır.

Çalışmanın bir diğer alt problemine göre tezler katılımcı sayılarına göre incelendiğinde en fazla "31-100" kişiden oluşan gruplar ile çalışılırken en az "0-30" kişiden oluşan gruplar ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine katılımcı sayısının belirtilmediği tezler doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Alper ve Gülbahar (2009) 2003-2007 yılları arasında eğitim teknolojilerindeki eğilimleri inceledikleri araştırmada 2007 yılına kadar yapılan araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 119 kişiden az olduğu, sadece 2007 yılında 200 kişiden fazla katılımcının olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazında benzer bulguya sahip farklı araştırmalar bulunmaktadır (Çiltaş, 2012; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Lubiensky & Bowen, 2000; Ulutaş & Ubuz, 2008). Bu durumun aksine Küçüköğlü ve Ozan (2013) tarafından yapılan araştırmada ise örneklem büyüklüklerine göre en çok 301-1000 arası kişinin çalışmalara katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda farklı örneklem büyüklüklerine ulaşılma nedeni çalışma alanlarına, konu seçimine ve araştırmalara katılan örneklem grubuna bağlı olabilir. Ancak mevcut çalışmada elde edilen bulguya göre en fazla nicel araştırmaların hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda genel olarak çalışmalardaki örneklem büyüklüklerinin artırılmasının yerinde olacağı söylenebilir.

Lisansüstü tezler müdahale içerme durumlarına göre incelendiğinde araştırma sürecinde müdahale yapılan tez sayısının araştırma sürecinde müdahale yapılmayan tez sayısından fazla olduğu belirlenmiştir. Müdahale yapılmayan lisansüstü tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Benzer durumun müdahale yapılan tezler için de geçerli olduğu görülmüştür. Farklı konu alanlarına ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği çeşitli araştırmalarda da incelenen çalışmaların çoğunlukla tarama modeline dayalı olduğu, müdahale yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız Altan ve diğ., 2021; Gökmen ve diğ., 2017; Coorrough & Nelson, 1997). Eğitim araştırmalarında taramalar durum tespiti açısından önemli olmakla birlikte var olan durumu iyileştirici çalışmalara öncül olarak da gereklilik olduğu bir gerçektir. Ancak ilkokul matematik eğitimi alanında müdahaleye dayalı tezlerin sayısal olarak az olması geliştirilmesi gereken bir yön olarak ifade edilebilir.

Lisansüstü tezlerde en fazla "sayılar ve işlemler" öğrenme alanı konularına yer verilirken bu konuyu matematiksel problem çözme ve matematiksel beceriler konuları takip etmiştir. Ayrıca matematik dersi öğretim programı, öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel öğrenme ve öğretim bilgisi, geometri öğrenme alanı, matematiksel problem kurma ve matematiksel öğrenme güçlüğü konularında da lisansüstü tezler yapılmıştır. Elde edilen bulgu farklı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Lubiensky & Bowen, 2000; Ulutaş & Ubuz, 2008; Yıldız Altan ve diğ., 2021; Yücedağ & Erdoğan, 2011).

İlkokul matematik eğitiminde matematik konularını içeren lisansüstü tezlerin içerikleri incelendiğinde tezlerde sırasıyla matematik eğitiminde duyuşsal öğeler, matematik başarısı, matematik eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, matematik eğitim sürecine ilişkin görüşler, gerçekleştirilen eğitimin kalıcılığı ve matematik eğitimi sürecine yönelik öğretim tasarımı ile ilişkilidir. Can (2020) tarafından temel eğitim alanındaki matematik eğitimi ile ilişkili çalışmaların incelendiği araştırmada başarı ve duyuşsal boyut kapsamında tezlerin hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara Kayhan ve Koca (2004) tarafından yapılan 2000-2002 yılları arasında matematik eğitimi alanında yapılan araştırmaların incelendiği çalışmada da ulaşılmıştır. Matematiğe karşı duyuşsal özelliklerin olumlu yönde olmasının matematik başarısından etkilendiği ve matematik başarısını etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda matematik eğitime erken dönemlerden itibaren önem verilmelidir. Çünkü küçük yaşlardan itibaren matematiğe verilen önem matematik başarısının önemli bir yordayıcısıdır (Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009). İlkokul matematik eğitiminde lisansüstü tezlerde matematik eğitiminde duyuşsal özellikler ile matematik başarısına odaklanılması, öğrencilerin ilerleyen yıllarda matematik başarılarını artırmak ve matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için gerekli önlemlerin alınması ve bunun için ilk adım olan durum tespitinde önemli bir aşama olarak görülebilir.

ÖNERİLER

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ İlkokul matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin sayısında bir artış olmakla birlikte bu artış genellikle yüksek lisans düzeyindeki tezlerdedir. Bu nedenle sınıf eğitimi doktora programlarında ilkokul matematik eğitimi üzerine tez çalışmalarına ağırlık verilebilir.

- ✓ İlkokul matematik eğitimi alanında derinlemesine bilgi edinme amacıyla karma ve nitel araştırma modellerinin kullanılması, durum tespitinin ardından mevcut durumla ilgili deneysel çalışmaların yapılması sağlanabilir.
- ✓ Nicel yöntemlerden yararlanan lisansüstü tezlerde evreni temsil gücü yüksek olması amacıyla örneklem gruplarının sayıca fazla olması sağlanabilir.
- ✓ Eğitimde veli desteğinin önemi göz önüne alındığında öğrenci-veli, öğrenci-öğretmen-veli katılımının olduğu araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Alanyazın taramasına dayalı bu tür araştırmalar, lisansüstü tez konularını belirleyen araştırmacılara yol göstereceğinden belli aralıklarla yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2017). *Bir 4. sınıf matematik dersinde sunulan öğrenme fırsatları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alper, A. & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 124-135.
- Altun, M. (2016). *İlkokullarda (1, 2, 3, 4. sınıflarda) matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi.
- Atila, S. (2014). Entelektüeller, üniversiteler ve bilimsel bilginin üretilmesi kapsamında eleştirel bir deneme. *Akademik İncelemeler Dergisi* 4(2), 81-94.
- Altunay, K. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinde gerçekçi matematik etkinliklerinin veri öğrenme alanına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden 01.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Aydoğdu, N. ve Yenilmez, K. (2012). *Matematikte problem çözme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri e-Kitabı, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aytekin Uskun, K. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerinde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının problem çözme ve problem kurma başarılarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y. ve Çakıroğlu, Ü. (2011). Trends in Turkish Mathematics education research: From 1998 to 2007. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, D. (2020). Temel eğitim alanında yapılan Matematik eğitimi konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 410-427.
- Clements, D.H. & Sarama, S. (2007). *“Early childhood mathematics learning” second handbook of research on Mathematics teaching and learning*. Frank K. Lester (Ed.). US: Information Age Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Coorough, C. & Nelson, J. (1994). Content analysis of the PhD versus EdD dissertation. *Journal of Experimental Education*, 62(2), 158-168.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlé (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Çakır, Y. (2019). *İlköğretim matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çiltaş, A., (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 5(7), 211-228.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.

- Çite, H. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanına ilişkin kavram yanılgılarının tespiti ve bu yanılgıların giderilmesine yönelik çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2002). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki düşünceleri*. V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül, Ankara.
- Demir, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde eğitim ve öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Divrik, R. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin 4. Sınıf matematik dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin problem çözme ile problem kurma becerilerine etkisi*.Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan Coşkun, S. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin uzunluk ölçme ve çevre uzunluğu konuları hakkındaki öğretimsel matematik bilgilerinin Dörtlü Bilgi Modeli'ne göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, M.E. (2019). *Matematik öğretimi bağlamında ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri: Bir olgubilim araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Düşünsel, C.M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde çoklu temsilleri kullanma ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş üçüncü baskı)*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-I: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*. 2(1), 18-27.
- Gezgin, İ. (2020). *İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programı ve uygulaması üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gökmen, Ö.F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472.
- Güven, B. ve Özçelik, Ç. (2017). İlkokul Matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.
- Hart, L. C., Smith, S. Z., Swars, S. L. & Smith, M. E. (2009). An examination of research methods in Mathematics education: 1995-2005. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1) 26-41.
- Işlak, O. (2020). *TIMSS 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin matematik başarılarının öğrenci, aile ve okul değişkenlerine göre yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- İlhan, A. (2011). *Matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimler: Uluslararası bir çözümleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İnceoğlu, G. (2009). Matematik eğitimi ve Matematik öğretimi alanında yapılan tezlerin bir değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1046-1052.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867.
- Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabatak, F.N. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri ile merkezi sınavlardaki başarılarının karşılaştırılması: Demirci örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karabey, M. (2020). *İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan problem kurma çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi. (12. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, M. ve Koca, S. A. Ö. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,72-81.
- Küçüköğlü, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.

- Lee, H. J., Özgün-Koca S. A. & Rehner, H. T. (1999). Research trends in Mathematics education, 1995-1997. In K. M. Costner & M. K. Reed (Eds.), *The third annual spring conference of the Mathematics, Science, and Technology educators & researchers of the Ohio State University* (pp. 41-48). (ERIC Documentation number ED 438 166).
- Lerman, S., Xu, G. & Tsatsaroni, G. (2002). Developing theories of Mathematics education research: The ESM story. *Educational Studies in Mathematics*, 51, 23-40.
- Lubiensky, S. T. & Bowen, A. (2000). Who's counting? A survey of mathematics education research 1982-1998. *Journal for Research in Mathematics Education*. 31(5), 626-633.
- Magnuson, K., Duncan, G. J., Lee, K. T. H., & Metzger, M. W. (2016). Early school adjustment and educational attainment. *American Educational Research Journal*, 53, 1198-1228.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim Matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Newton, K. J., & Alexander, P. A. (2013). *Early mathematics learning in perspective: Eras and forces of change*. (In, ed. L. D. English and J. T. Mulligan), Perspectives on reconceptualizing early mathematics learning (s. 5-28). Dordrecht: Springer.
- Önal, H. (2017). *İlkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde dört işlem ile ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri*.Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, T. (2018). *İlkokul matematik ders kitaplarındaki kesirler konusu ile ilgili örneklerin ve alıştırmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özsoy, G., Bayrak Özmutlu, E. ve Gündüz, S. (2017). İlkokul Matematik eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerinin lisansüstü tezlere dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 199-219.
- Öztop, F. (2018). *İlkokul öğrenci velilerinin matematik kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Palabıyık, E. (2016). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusunda hata ve kavram yanlışlarının tespiti ve analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Paydar, S. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda basamak değerini anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi II: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- Taşlıcalı, Ö. (2020). *Ödev verme sıklığının ve ödev yapma sürelerinin 4. Sınıf matematik derslerinde öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Tereci, A. & Bindak, R. (2019). Comparative analysis of post-graduate theses conducted between the years 2010-2017 in the field of Mathematics education in Turkey according to certain standarts. *MSKU Journal of Education*, 6(1), 40-55.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 155-165.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Usta, A. (2018). *İlkokul matematik ders kitaplarındaki doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili problemlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Uzuner, F.G. (2019). *İlkokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Van de Walle, J., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul Matematiği, Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim (S. Durmuş, Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yanbıyık, S. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri: Fermi problemleri uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). "Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili tezlerin incelenmesi", Abstracts of 7th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS), 119-120, Atatürk University, 6-8 June 2013, Erzurum, Turkey.

- Yenilmez, K. ve Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi: 2004-2013. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Altan, R, Genç, H. ve Dağlıoğlu, H. (2021). Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 619-653.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yücedağ, T. ve Erdoğan, A. (2011). 2000–2009 Yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825- 838.
- Yüksekbilgili, B. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile matematik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, scientific and technological developments are taking place very quickly in the world. According to Ersoy (2003), developments in science and technology deeply affect education as well as the lives of individuals and society because the situations that change and develop the world change the needs of the individual and society and thus have resulted in the necessity of training the human power to respond to these needs (Kayhan & Koca, 2004). It has become a necessity to conduct more research and inquiries in the fields of mathematics and science education in order to train manpower (Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012). It can be said that especially the research in the field of mathematics education is important in terms of quality as well as quantity. This is because technological and economic development in a country depends on mathematics, which forms the basis of many sciences (Güven & Özçelik, 2017). Mathematics is a science that is built on concepts and operations located in a logical order of a certain sequence. As a result of research and inquiries in mathematics education, students are expected to do mathematics by finding and discovering the order specified in this discipline and then by making sense of this (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2016). It can be said that the mathematics lessons in primary schools have a great importance for students to be individuals who do mathematics. Early mathematics education is an important process that affects the future life and contributes to the development of the individual (Altun, 2016; Clements & Sarama, 2007; Magnuson, Duncan, Lee & Metzger, 2016; Newton & Alexander, 2013). This situation shows how important it is to offer mathematics education on scientific basis, in light of the findings of scientific research and according to the age and the needs of the individual. Scientific research in the field of education is of great importance in the development of a country’s education system (Çepni & Küçük, 2002). The main source of educational research is the studies published in the related field (Yücedağ & Erdoğan, 2011). Therefore, the contributions of the research having been conducted to any branch of science should be examined regularly. In this connection, the purpose of the current study is to analyze the graduate thesis studies conducted in the field of primary school mathematics education between the years 2016 and 2020 in Turkey.

Method

In the current study carried out to analyze the thesis studies conducted in the field of primary school mathematics education between the years 2016 and 2020 in Turkey, the qualitative research approach was employed. The data of the study were collected by using the document analysis method, one of the qualitative research methods, involving the analysis of written documents. In this regard, the following criteria were taken into consideration in the determination of the study group: theses having been completed between the years 2016 and 2020, their being available through the HEC Thesis Centre, theses having been completed within the departments of Primary Education and Primary Teacher and their including subjects related to mathematics. In line with these criteria, a total of 125 graduate theses written between the years 2016 and 2020 on primary school mathematics subjects and these studies were analyzed in the current study. The theses were analyzed in terms of their type, the year in which they were written, the methods used, the sample-study group, and the subjects being researched.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the results obtained in the current study were examined, it was seen that the great majority of the theses completed on primary school mathematics education between the years 2016 and 2020 are master’s theses. Another finding of the study is that there is no regular increase or decrease in the number of the theses across the years covered in the study. While the highest number of master’s and doctoral theses was prepared in 2019, the smallest number of master’s theses was found to be written in 2017 and the smallest number of doctoral dissertations was found to be written in 2020. In theses analyzed in the current study, it was seen that the quantitative methods were used the most while the qualitative methods were used the least. When the research methods used in the theses were examined according to the type of the thesis, it was found that the mixed research methods were used the most in the doctoral theses and the quantitative methods were used the most in the master’s theses. The reason for the selection of quantitative research methods in the master’s theses can be because the master studies are the first stage of graduate studies and they are completed in relatively shorter time periods; thus, quantitative research methods are

preferred more to easily reach larger samples. The graduate theses completed in the field of primary school mathematics education were conducted with the participation of students, teachers, pre-service teachers and students’ parents. The study groups preferred the most in the graduate studies consisted of students while the study groups preferred the least in the graduate studies consisted of students’ parents. When the number of the participants in the study groups was examined, it was found that the study groups most preferred in the graduate studies consisted of “31-100” participants while the study groups least preferred in the graduate students consisted of “0-30” participants. Moreover, the theses in which the number of the participants was not stated preferred the document analysis method. When the number of the theses including an experiment or intervention was examined, it was found that the number of the theses including an experiment or intervention is higher than the number of the theses not including an experiment or intervention. Most of the graduate theses in which there is no experiment or intervention were found to be master’s theses. While the subjects in the “numbers and operations” learning area were investigated the most in the graduate theses, they are followed by mathematical problem solving and math skills. In addition to these, subjects such as mathematics curriculum, mathematics learning and teaching knowledge of teachers and pre-service teachers, the learning area of geometry, mathematical problem posing and mathematics learning difficulties were researched in the graduate theses. When the contents of the graduate theses on primary school mathematics education were examined, it was found that they are related to affective elements in mathematics education, math achievement, methods and techniques used in mathematics education, opinions about the process of math teaching, permanence of the education given and instructional designs in math education. It is thought that such research based on literature review will guide researchers in determining their graduate thesis topics, and therefore, similar research to be regularly conducted will help fill the void in any field of science.

Etik Beyan

“Türkiye’de 2016-2020 Yılları Arasında Yapılan İlkokul Matematik Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir Analiz” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

EK 1: Veri Toplama Aracı

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Matematik eğitimi, Sınıf öğretmeni, Sınıf öğretmeni adayı, İlkokul öğrencisi, Geometri, Ölçme, Veri			
Kategoriler			
Tez Türü			
Tez Adı			
Yıl			
Araştırmanın Konusu			
Araştırmanın Amacı			
Araştırmanın Alt Amaçları			
Kullanılan Araştırma Yöntemi			
Çalışma Grubu			
Katılımcı Sayısı			
Kullanılan Veri Toplama Araçları			
Veri Analiz Türü			
Nicel Analizler			
Nitel Analizler			
Uygulama Süresi			
Yapılan Uygulamalar			
Araştırmanın Sonuçları			

** Yukarıda belirtilen kriterler ve anahtar kelimeler dikkate alınarak tezler incelenmiş ve Excel ortamına aktarılmıştır. Ek olarak Excel verilmemesinin nedeni küçültülünce kriterlerin okunmamasındandır.



Araştırma Makalesi

Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin
COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşleri

Views of University Students Studying at Different Universities on the
COVID-19 Pandemic Process

Research Article

Gökhan Şengün*¹

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 94-102
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 26.05.2021
Kabul : 26.06.2021

DOI: 10.47770/ukmead.943044

Özet

Bu çalışmada, COVID-19 pandemisine yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki 26 üniversitedeki 24 farklı bölümde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Bu anket, literatür taraması yapıp uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 332'si kadın ve 51'i erkek olmak üzere 386 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemisinden psikolojik, sosyal, ekonomik ve diğer yönlerden etkilendikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencileri üzerinde endişe, stres, korku, terleme vb. bedensel değişikliklere neden olabildiği görülmüştür. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin öncelikle psiko-sosyal alanda desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: COVID-19, üniversite öğrencileri, pandemi.

Abstract

In this study, the opinions of university students about the COVID-19 pandemic were examined. The sample of the study consisted of university students studying in 24 different departments in 26 universities in Turkey in the spring semester of 2019-2020 academic year. As a data collection tool in the research, the Survey of Views of University Students on the COVID-19 Pandemic Process was used. This questionnaire was developed by the researcher after reviewing the literature and taking expert opinion. The participants of the study consisted of 386 university students, 332 women and 51 men. In this study, descriptive survey model, which is one of the quantitative research types, was used. In the research, it was determined that online education is not as efficient as face-to-face education. In this study, it was determined that university students were affected by the COVID-19 pandemic in psychological, social, economic and other aspects. In the research, it was found that the COVID-19 pandemic has effects on university students such as anxiety, stress, fear, sweating, etc. have been shown to cause bodily changes. In this context, it is thought that university students should be supported primarily in the psycho-social field.

COVID-19, university students, pandemic. **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 94-102
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 26.05.2021
Accepted : 26.06.2021

DOI: 10.47770/ukmead.943044

¹ Kırkkale University, Education Faculty, ghansengun@gmail.com

GİRİŞ

COVID-19, Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp sonrasında tüm dünyaya hızla yayılan ve tüm insanlığı olumsuz yönde etkileyen ölümcül bir salgındır (Rasmussen, Smulian, Lednický, Wen ve Jamieson, 2020; Sintema, 2020). COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü tarafından da pandemi olarak ilan edilmiştir (World Health Organization, 2020). COVID-19 pandemisi, maske, sosyal mesafe, hijyen zorunluluğu getirmiş olup eğitim gibi pek çok alanda yaşamımızda kapsamlı değişikliklere neden olmuştur (Pokhrel ve Chhetri, 2021). Temmuz 2020 itibarıyla, dünya genelindeki öğrencilerin % 98,6'sı ve 200 ülkede okul öncesinden yükseköğretime kadar 1.725 milyar çocuk ve gencin pandemiden etkilendiği tespit edilmiştir (Brief, 2020). COVID-19 pandemisi, eğitim uygulamaları kapsamında, üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmesine ve çevrimiçi eğitime geçilmesine neden olmuştur (Bao, 2020; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Üniversiteler, pandemi sürecinin başlarında gerekli altyapının bulunmaması ve strateji eksikliği nedeniyle çevrimiçi eğitime geçme konusunda sıkıntı yaşamışlardır (Eder, 2020; Mohammed, Khidhir, Nazeer ve Vijayan, 2020; Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020). Bunlara ilave olarak, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler de çevrimiçi derslere erişim konusunda sorun yaşamışlardır. Tüm öğrencilerin ekonomik durumlarının ve imkânlarının aynı olmaması da çevrimiçi eğitimden eşit bir şekilde yararlanmaları konusunda engel oluşturmuştur (Agormedah, Henaku, Ayite ve Ansah, 2020). Buna karşın, Basilaia ve Kvavadze (2020) araştırmalarında, COVID-19 nedeniyle uygulanan çevrimiçi eğitimin, öğrencilere sanal ortamda öğrenmeye katılmaları konusunda daha fazla özgürlük sağladığını tespit etmişlerdir.

Azalan fiziksel aktivite ve sağlıksız beslenme (Ammar, Brach, Trabelsi, Chtourou, Boukhris ve Masmoudi, 2020a) gibi yaşam tarzındaki değişiklikler ve sosyal mesafe gibi zorunlu önlemler de bireylerin hem bedensel hem de ruhsal sağlığını etkileyebilmektedir. Sosyal izolasyon, üniversite öğrencilerinin yaşam tarzlarında büyük ölçüde değişikliğe neden olmuştur (Ammar, Chtourou, Boukhris, Trabelsi, Masmoudi, Brach ve diğerleri, 2020b; Mattioli, Ballerini Puviani, Nasi ve Farinetti, 2020). Petrie (2020) araştırmasında, pandemi nedeniyle evde kalmak zorunda kalan birçok öğrencinin psikolojik ve duygusal sıkıntıya girdiği tespit etmiştir. Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan'ın (2020) araştırmasında da birçok olumsuz sonucu bulunan COVID-19'un korku, depresyon, anksiyete ve stres tepkilerini arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, artan depresyon, anksiyete ve stresin de bireylerin pozitifliğini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong ve Zheng (2020) ile Islam, Barna, Raihan, Khan ve Hossain'ın (2020) araştırmalarında da pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinde travma sonrası stres bozukluğu, öfke vb. çeşitli sorunlar olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları bu sorunların uzun süre devam edebileceğini belirtmişlerdir (Brooks, Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg ve Rubin, 2020; Lassoued, Alhendawi ve Bashitialshaaer, 2020; Peters, Wang, Ogunniran, Huang, Green, Chunga, ... ve Hayes, 2020). Yapılan araştırmalar, COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. COVID-19 pandemi sürecinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın, pandemi sürecinin üniversite öğrencilerini hangi yönlerden ve ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin pandemi sürecine ilişkin görüşleri belirlenerek buna yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçlarının, uygulamada, karar vermede ve politika geliştirmede yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, ileride bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara fikir verebileceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada;

1. COVID-19 pandemi sürecinde, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
2. COVID-19 pandemi sürecinin üniversite öğrencileri üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir?
3. COVID-19 pandemi sürecinde, üniversite öğrencilerinin boş zaman tercihleri nelerdir?
4. COVID-19 pandemi sürecinde, üniversite öğrencilerinin en çok takip ettikleri haber kaynakları nelerdir?
5. COVID-19 pandemi süreci üniversite öğrencilerini ne düzeyde etkilemiştir?
6. COVID-19 pandemi süreci üniversite öğrencilerini en çok hangi yönlerden etkilemiştir? alt problemlerine yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki 2019–2020 akademik yılı bahar döneminde farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise üniversite öğrencilerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 26 farklı üniversitedeki 24 farklı bölümde öğrenim gören 386 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite isimleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların üniversitelere göre dağılımları

Üniversite İsimleri	f	%
Kırıkkale üniversitesi	60	15,6
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	50	13
Gazi üniversitesi	41	10,6
Ankara Üniversitesi	38	9,9
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	22	5,7
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	16	4,1
Akdeniz Üniversitesi	8	2
Boğaziçi Üniversitesi	6	1,6
İstanbul Gelişim Üniversitesi	7	1,8
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,2
Nişantaşı Üniversitesi	6	1,6
İstanbul Üniversitesi	15	3,9
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	2	0,5
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	0,2
Cumhuriyet Üniversitesi	13	3,3
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	12	3,1
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	14	3,6
Hacı Bayram Veli Üniversitesi	15	3,9
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,2
Fırat Üniversitesi	6	1,6
Hacettepe üniversitesi	17	4,5
Erciyes Üniversitesi	11	2,9
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	8	2
Ahi Evran Üniversitesi	5	1,3
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	6	1,6
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	5	1,3

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın veri toplama sürecinde 26 farklı üniversiteden 386 üniversite öğrencisine ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma, belirtilen üniversite öğrencileri üzerinden yürütülmüştür. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	335	86.8
	Erkek	51	13.2
Yaş	18-19	119	30.8
	20-21	192	49.7
	22 ve üzeri	75	19.4
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	211	54.7
	2. sınıf	110	28.5
	3. sınıf	26	9.6
	4. sınıf	39	10.1
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	203	52.6

	Okuryazar veya ilkokul mezunu	84	21.8
	Ortaokul mezunu	73	18.9
	Lise mezunu	25	6.5
	Üniversite mezunu	1	0.3
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	205	53.1
	Okuryazar veya ilkokul mezunu	82	21.2
	Ortaokul mezunu	74	19.2
	Lise mezunu	24	6.2
	Üniversite mezunu	1	0.3
Anne Mesleği	Ev hanımı	317	82.1
	Memur	19	4.9
	İşçi	25	6.5
	Serbest meslek	15	3.9
	Emekli	10	2.6
Baba Mesleği	Çalışmıyor	26	6.7
	Memur	73	18.9
	İşçi	78	20.2
	Serbest meslek	114	29.5
	Emekli	95	24.6
Algılanan Gelir Düzeyi	Düşük	15	3.9
	Ortanın altı	37	9.6
	Orta	243	63.0
	İyi	82	21.2
	Çok iyi	9	2.3

Tablo 2' de, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve algılanan gelir düzeyine ait demografik veriler yer almaktadır. Tablo 2' de, katılımcıların 335'inin kadın (%86.8), 51' inin erkek (%13.2); 119' unun 18-19 yaşlarında (%30.8), 192' sinin 20-21 yaşlarında (%49.7) ve 75' inin 22 yaş ve üzeri olduğu; 211' inin 1. Sınıf (%54.7), 110' unun 2. Sınıf (%28.5), 26' sının 3. Sınıf (%9.6) ve 39' unun 4. Sınıf (%10.1) olduğu; 203' ünün annesinin (%52.6) ve 205' inin babasının (%53.1) okur-yazar olmadığı; 317' sinin annesinin ev hanımı olduğu (%82.1); 114' ünün babasının serbest meslek sahibi olduğu (%29.5) ve 243' ünün algılanan gelir düzeyini orta (%63.0) olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, katılımcıların demografik bilgilerini içeren ve araştırmanın amacına uygun maddelerin yer aldığı Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Anket oluşturma sürecinde, öncelikle problem durumu tanımlanmıştır. Bu kapsamda, ilgili literatür göz önüne alınarak araştırmanın amacına uygun açık uçlu sorular belirlenmiştir. Sonrasında, anket maddeleri yazılarak taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formun araştırmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilirliği ile ilgili olarak 4 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda oluşturulan anket maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamanın sonrasında, ön uygulama formu oluşturulmuştur. Ön uygulama yapıldıktan sonra ankete son hali verilmiştir. Bu şekilde kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Anket formu 8'i demografik bilgiler olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Anket, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve algılanan gelir düzeyi gibi demografik bilgileri içermektedir. Anket Likert tipi olup; 1="Hiç Katılmıyorum", 2= "Az Katılıyorum", 3="Orta Düzeyde Katılıyorum", 4="Çok Katılıyorum", 5="Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli derecelendirme ile cevaplandırılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri toplama süreci 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama öncesinde, 11.06.2020 tarih ve 12376 sayılı yazı ile izin alınmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket formu, üniversite öğrencilerine Google Form aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmanın Türkiye genelindeki üniversitelerde yürütülmesi ve daha geniş katılımcı sayısına ulaşılabilmesi için çevrimiçi ortamda veri toplanmıştır. Araştırma verilerinin gizlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcılardan isim yazmamaları istenmiştir. Araştırmada, farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Verilerin toplanmasında "Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerine gönderilen linkte araştırma ile ilgili gerekli açıklama yapılmış olup gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul edenler araştırmaya katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde, ortalama, standart sapma, yüzde, frekans vb. betimleyici istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler, katılımcıların kişisel bilgilerinin ve verilerin betimlenmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların COVID-19 pandemi süreci kapsamında uzaktan eğitime ilişkin görüşleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Maddeler	\bar{x}	S
Pandemi sürecindeki çevrimiçi (online) eğitimi verimli buluyorum.	2.66	1.19
Yüz yüze eğitimi çevrimiçi (online) eğitime tercih ederim.	3.98	1.16
Yüz yüze eğitimin bir an önce başlamasını istiyorum.	1.38	3.65
Vaka artışının yüksek olduğu bu süreçte derslere çevrimiçi (online) devam etmek isterim.	3.93	1.22

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunlukla yüz yüze eğitimi çevrimiçi (online) eğitime tercih ettikleri, vaka artışının yüksek olduğu bu süreçte çevrimiçi (online) devam etmek istedikleri ve yüz yüze eğitimin bir an önce başlamasını istedikleri görülmektedir. Buna ilave olarak, pandemi sürecindeki çevrimiçi (online) eğitimi verimli bulanların orta düzeyde oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum, çevrimiçi eğitimin istenen düzeyde verimli olmadığını göstermektedir. Karakuş, Ucuşsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar'ın (2020) araştırmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının COVID-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

COVID-19 Pandemi Sürecinin Katılımcılar Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Maddeler	\bar{x}	S
TV'de, internette ve sosyal medyada COVID-19 ile ilgili haberleri izlerken endişeleniyorum.	3.94	1.01
COVID-19'a yakalanmaktan endişe duyduğum için uyuyamıyorum.	1.84	0.88
COVID-19'u düşünmek bende strese neden oluyor.	1.34	3.07
COVID-19'u düşündüğümde kalbim sıkışıyor.	2.09	1.09
COVID-19 nedeniyle kendimi derslere veremiyorum.	3.45	1.21
COVID-19'u düşündüğümde terleme vb. bedensel değişiklikler yaşıyorum.	2.43	1.27
COVID-19'a yakalanıp aileme bulaştırmaktan korkuyorum.	4.48	0.78

COVID-19 pandemi sürecinin katılımcılar üzerindeki olumsuz etkilerinin yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin en yüksek oranda ($\bar{X}=4.48$) COVID-19'a yakalanıp ailelerine bulaştırmaktan korktukları görülmüştür. Bu bulguyu, ($\bar{X}=3.94$) oranında "TV'de, internette ve sosyal medyada COVID-19 ile ilgili haberleri izlerken endişeleniyorum", ($\bar{X}=3.45$) oranında "COVID-19 nedeniyle kendimi derslere veremiyorum" ve ($\bar{X}=3.07$) oranında "COVID-19'u düşünmek bende strese neden oluyor", ($\bar{X}=2.43$) oranında "COVID-19'u düşündüğümde terleme vb. bedensel değişiklikler yaşıyorum", ($\bar{X}=2.09$) oranında "COVID-19'u düşündüğümde kalbim sıkışıyor" ve ($\bar{X} =1.84$) oranında "COVID-19'a yakalanmaktan endişe duyduğum için uyuyamıyorum" izlemiştir. Bu durum, pandemi sürecinin üniversite öğrencileri üzerinde endişe, korku, stres, terleme vb. bedensel değişikliklere neden olabildiğini göstermektedir. Petrie'nin (2020) araştırmasında da pandemi nedeniyle evde kalmak zorunda kalan birçok öğrencinin psikolojik ve duygusal sıkıntıya girdiği tespit edilmiştir. COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme tercihleri Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5.

COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Tercihleri

Boş Zamanları Değerlendirme Tercihleri	f	%
İnternet kullanımı (Sosyal medya harici)	36	9.3
Sosyal medya (Whatsapp, telegram, vb.)	15	3.9
Kitap okuma	14	3.6
Müzik dinleme	12	3.1
Aileyle zaman geçirme	16	4.1
Arkadaşlarla görüşme	8	2.0
Hepsi	173	44.8

Tablo 5' te COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin boş zaman tercihlerinin; internet kullanımı n=36 (%9.3), aileyle zaman geçirme n=16 (%4.1), sosyal medyada zaman geçirme n=15 (%3.9), kitap okuma n=14 (%3.6), müzik dinleme n=12 (%3.1)

ve arkadaşlarla görüşme n=8 (%2.0) şeklinde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin 173' ü (%44.8) ise bu aktivitelerin hepsinde zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin en çok takip ettikleri haber kaynağı Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin En Çok Takip Ettikleri Haber Kaynakları

Haber Kaynakları	f	%
İnternet siteleri	135	35
Sosyal medya	151	39.1
TV	35	9.1
Hepsi	65	16.8

Tablo 6' da, COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerine en çok takip ettikleri haber kaynakları sorulmuş olup sosyal medyanın ilk sırada olduğu n=151 (%39.1), bunu sırasıyla internet siteleri n=135 (%35) ve TV'nin n=35 (%9.1) izlediği belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin 65'i (%16.8) ise yukarıda belirtilenlerin tümünü haber kaynağı olarak takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin "COVID-19 pandemisinin sizi ne kadar etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

COVID-19 Pandemisinin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkileri

COVID-19 Pandemisinin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkileri	f	%
Hiç etkilemedi	0	0
Biraz etkiledi	24	6.2
Orta düzeyde etkiledi	118	30.6
Çok etkiledi	121	31.3
Çok fazla etkiledi	123	31.9

Tablo 7' de COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerine "COVID-19 pandemisinin sizi ne kadar etkilediğini düşünüyorsunuz?" şeklinde sorulmuştur. Üniversite öğrencilerinin 123'ü (%31.9) çok fazla etkilediğini, 121'i (%31.3) çok etkilediğini, 118'i (%30.6) orta düzeyde etkilediğini ve 24'ü (%6.2) ise biraz etkilediğini belirtmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, COVID-19 pandemisinin tüm üniversite öğrencilerini etkilediği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin "COVID-19 pandemisinin sizi en çok hangi yönlerden etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8.

COVID-19 Pandemisinin Sizi En Çok Hangi Yönlerden Etkilediğini Düşünüyorsunuz?

COVID-19 Pandemisinin Üniversite Öğrencilerini Etkilediği Alanlar	f	%
Sosyal yönden	82	21.2
Psikolojik yönden	82	21.2
Ekonomik yönden	10	2.6
Diğer yönlerden	212	54.9

Tablo 8'de COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerine "COVID-19 pandemisinin sizi en çok hangi yönlerden etkilediğini düşünüyorsunuz?" şeklinde sorulmuş olup üniversite öğrencilerinin sosyal ve psikolojik yönlerden eşit düzeyde etkilendikleri n=82 (%21.2) bulunmuştur. Üniversite öğrencileri COVID-19 pandemi sürecinde en az ekonomik yönden n=10 (%2.6) etkilendiklerini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin 212'sinin (%54.9) ise diğer yönlerden etkilendiği tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı saptanmıştır. Pandemi sürecinin başlarında, üniversitelerin yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçmek için gereken altyapı ve stratejilerden yoksun olmalarının bu durum üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Eder, 2020; Mohmmed ve diğerleri, 2020; Zhang ve diğerleri, 2020). Araştırmada, üniversite öğrencileri COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarını orta düzeyde verimli bulmuşlardır. Buna karşın, Basilaia ve Kvavadze (2020) araştırmalarında, pandemi nedeniyle uygulanan çevrimiçi eğitimin öğrencilere öğrenmeye katılmaları konusunda daha fazla özgürlük sağladığını bulmuşlardır. Çevrimiçi eğitimde tüm öğrenciler gerekli donanımlara ve internet paketlerine sahip değillerdi. Bu durum da öğrencilerin çevrimiçi eğitimden eşit bir şekilde yararlanmaları konusunda engel oluşturmuştur (Agormedah ve diğerleri, 2020). Levy, Brandon ve Studart (2020) da araştırmalarında pandemi süresince öğrencilere ücretsiz erişilebilen çevrimiçi eğitim kaynakları sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmada, pandemi sürecinin üniversite öğrencileri üzerinde endişe, korku, stres, terleme vb. bedensel değişikliklere neden olabileceği görülmektedir. İnsan sosyal bir varlık olması nedeniyle sürekli diğer insanlarla birlikte olmak istemektedir. COVID-19 salgınının insanları izolasyona sürüklemesi insanlar da hem sosyal hem de psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Buna karşın pandemi sürecinin başlarında, pandeminin insanlar üzerindeki sosyal ve psikolojik etkileri üzerinde yeterince durulmamıştır. Sahu (2020) da araştırmasında, üniversite öğrencilerinin izolasyonun olumsuz etkileri, sosyo-duygusal dengesizlik ve çeşitli

zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını tespit etmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerinin sağlıklı ruh sağlığı ve refahı için danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Steptoe ve Fancourt'ın (2020) araştırmasında da COVID-19 sürecinde yalnızlık yaşama riskinin normalden daha yüksek olduğu bulunmuştur. COVID-19 pandemisinin insanları evde kalmaya ve izolasyona zorlaması üniversite öğrencilerinin yaşam şekillerinde de önemli ölçüde değişikliklere neden olmuştur (Ammar ve diğerleri, 2020b; Mattioli ve diğerleri, 2020). COVID-19 pandemisinin ölümcül olması insanlarda, endişe, stres ve korkuya neden olabilmektedir. Birçok üniversite öğrencisinin de psikolojik ve duygusal sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir (Petrie, 2020). Bakioğlu ve diğerlerinin (2020) araştırmasında da COVID-19'un korku, depresyon, anksiyete ve stres tepkilerini arttırdığı bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışmada artan depresyon, anksiyete ve stresin de bireylerin pozitifliğini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinde travma sonrası stres bozukluğu, öfke vb. çeşitli sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Cao ve diğerleri, 2020; Islam ve diğerleri, 2020). Araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları bu olumsuz durumların uzun süreli olabileceğini belirtmişlerdir (Brooks ve diğerleri, 2020; Lassoued ve diğerleri, 2020; Peters ve diğerleri, 2020).

Araştırmada, COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını çoğunlukla internette ve sosyal medyada geçirdikleri tespit edilmiştir. Ranjbar, Hosseinpour, Shahriarirad ve diğerlerinin (2021) araştırmasında ise öğrencilerin genel olarak ilk tercihinin mobil ve bilgisayar oyunları (%30,1) olduğu, bunu ders çalışma (%26,6) ve TV izlemenin (%13,8) takip ettiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca, COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin en çok takip ettikleri haber kaynakları incelenmiştir. Sosyal medyanın üniversite öğrencilerin en çok takip ettikleri haber kaynakları arasında ilk sırada yer aldığı, bunu sırasıyla internet siteleri ve TV'nin izlediği tespit edilmiştir. Olaimat, Aolymat, Shahbaz ve Holley'in (2020) araştırmasında da öğrencilerin çoğunluğunun COVID-19 hakkında bilgi kaynağı olarak internet, sosyal medya ve kitle iletişim araçlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin %31,9' nun COVID-19 pandemiden çok fazla etkilendiği, %31,3' ünün çok etkilendiği, %30,6' sının orta düzeyde etkilendiğini ve %6,2' sinin ise biraz etkilendiği bulunmuştur. Örgen, Biçer, Demir, Aydın, Şen ve Özyaral'ın (2020) araştırmasında da COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak araştırmada, üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinden psikolojik ve sosyal yönden eşit düzeyde etkilendikleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencileri üzerinde genellikle olumsuz etkileri olduğunu görülmektedir.

ÖNERİLER

COVID-19 pandemi sürecinde, tüm insanlığın bu krizle yaşamak ve hayatta kalmak için gereken çabayı gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencileri, uzaktan eğitimi verimli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak, üniversite öğrencilerine ek dersler verilebilir veya telafi eğitimleri yapılabilir. Araştırmada ayrıca, COVID-19 pandemi sürecinin üniversite öğrencileri üzerinde endişe, stres, korku, terleme vb. bedensel değişikliklere neden olabileceği görülmüştür. Bu durum, COVID-19 pandemi sürecinin üniversite öğrencilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu kapsamda öğrencilere, üniversitelerdeki psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezleri tarafından psikolojik destek sunulabilir. Pandemi sürecinin devam etmesi nedeniyle üniversite öğrencilerine çevrimiçi danışmanlık hizmeti de verilebilir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde, hem psikolojik hem de sosyal yönden eşit düzeyde etkilendikleri görülmüştür. Bu kapsamda, üniversitelerde çeşitli çevrimiçi sosyal etkinlikler yapılabilir. Üniversite öğrencilerine gerekli psiko-sosyal destek sağlanabilir. Araştırmada ayrıca üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecindeki boş zaman tercihleri belirlenmiştir. Bu zorlu süreçte üniversite öğrencilerine zamanlarını en etkili şekilde geçirmelerini sağlayıcı imkânlar sunulabilir. Ayrıca üniversite öğrencileri, en çok takip ettikleri haber kaynaklarının, sosyal medya ve internet siteleri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, belirli sosyal medya kanalları ve internet siteleriyle üniversite öğrencilerinin doğru kaynaktan haberlere ulaşmaları sağlanabilir. Buna ilave olarak araştırmada, COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencilerini çok fazla etkilediği de tespit edilmiştir. Bu çalışmada, bazı üniversite öğrencilerinin psikolojik ve sosyal yöne ek olarak ekonomik yönden de etkilendikleri belirlenmiştir. Ekonomik yönden olumsuz olarak etkilenen öğrenciler için burslar verilebilir. Bu kapsamda, tüm paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir. Benzer bir araştırma farklı eğitim kademelerindeki okullarda da uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Agormedah, E. K., Henaku, E. A., Ayite, D. M. K., & Ansah, E. A. (2020). Online learning in higher education during COVID-19 pandemic: A case of Ghana. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(3), 183-210.
- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., and Masmoudi, L. (2020a). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB-COVID19 international online survey. *Nutrients*, 12(6), 1583.
- Ammar, A., Chtourou, H., Boukhris, O., Trabelsi, K., Masmoudi, L., Brach, M., et al. (2020b). COVID-19 home confinement negatively impacts social participation and life satisfaction: a worldwide multicenter study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6237.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., and Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Basilaia, 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).
- Brief, P. (2020). Education during COVID-19 and Beyond. *United Nations* (Accessed 2020, at <https://www.un.org/development/desa/dspd/2020/04/social-impact-of-covid-19/>).
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Bu, F., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2020). Who is lonely in lockdown? Cross-cohort analyses of predictors of loneliness before and during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, 186, 31-34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934.
- Durak, G., ÇANKAYA, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eder, R. (2020). The remoteness of remote learning: A policy lesson from COVID19. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 168-171.
- Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M. N. A., & Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PloS one*, 15(8), e0238162.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research method]. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitalshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.
- Levy, J., Brandon, C., & Studart, R. (2020). Designing the COVID-19 recovery for a safer and more resilient world.
- Mattioli, A. V., Puviani, M. B., Nasi, M., & Farinetti, A. (2020). COVID-19 pandemic: the effects of quarantine on cardiovascular risk. *European journal of clinical nutrition*, 74(6), 852-855.
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 1-11.
- Olaimat, A. N., Aolymat, I., Shahbaz, H. M., & Holley, R. A. (2020). Knowledge and information sources about COVID-19 among university students in Jordan: a cross-sectional study. *Frontiers in public health*, 8, 254.
- Örgev, C., Biçer, İ., Demir, H., Aydın, O. A., Şen, E. & Özyaral, O. (2020) The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on University Students in Turkey: A Foundation University Case. *Journal of International Health Sciences and Management*, 6(12), 25-33.
- Peters, M. A., Wang, H., Ogunniran, M. O., Huang, Y., Green, B., Chunga, J. O., ... & Hayes, S. (2020). China's internationalized higher education during Covid-19: Collective student autoethnography. *Postdigital science and education*, 2, 968-988.
- Petrie, C. (2020). Spotlight: Quality education for all during COVID-19 crisis (hundrED Research Report #01). United Nations.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Ranjbar, K., Hosseinpour, H., Shahriarirad, R., Ghaem, H., Jafari, K., Rahimi, T., ... & Hosseinpour, P. (2021). Students' attitude and sleep pattern during school closure following COVID-19 pandemic quarantine: a web-based survey in south of Iran. *Environmental health and preventive medicine*, 26(1), 1-10.
- Rasmussen, S.A., Smulian, J.C., Lednický, J.A., Wen, T.S., and Jamieson, D.J. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and pregnancy: what obstetricians need to know. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 222(5), 415-426.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4).
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851.

World Health Organization (WHO) (2020). WHO Director-General's Remarks at the Media Briefing on 2019-nCoV on 11 February 2020. From: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-the-mediabriefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020>.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak.



Araştırma Makalesi

Okul Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

School Leadership Scale: A Validity and Reliability Study

Research Article

Mehmet Tufan Yalçın*¹

Ramazan Atasoy²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 103-112
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 14.07.2021
Kabul : 15.11.2021

Özet

Okul liderliği kavramı son yıllarda uluslararası literatürde sıklıkla ele alınan bir konudur. Ancak, Türkiye özelinde konu çeşitli liderlik stilleri bağlamında ele alınmış olup okul liderliğini bir bütün olarak ölçebilecek herhangi bir ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeğinin (OLÖ) Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın örneklemini Karaman ili ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan 337 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, OLÖ'nin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Araştırmada, DFA sonrası ölçeğin orijinal formu ile tutarlılık gösteren 22 maddelik ve dört boyutlu (yön verme, insanları geliştirme, örgütü geliştirme ve öğretim programını geliştirme) bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Okul liderliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanların iç tutarlılık değerleri .85 ile .95 arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırma sonuçları Türkçeye uyarlanan okul liderliği ölçeğinin tüm öğretim kademelerinde görev yapan okul yönetimlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının düzeylerini analiz etmede kullanılabilir etkili, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Geçerlik-güvenirlik, okul liderliği, ölçek uyarlama

Abstract

School Leadership has been extensively studied in international literature in recent years. However, in Turkey, the subject has been discussed in the context of various leadership styles and neither scale development nor adaptation study has been found to measure school leadership. The purpose of this study was to adapt School Leadership Scale developed by Leithwood (2012) into Turkish. The participants of the study included a total of 337 teachers in elementary, middle and high schools located in Karaman. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the construct validity of the scale. CFA results indicated a four-factor structure of the scale (Set Directions, Develop People, Develop the Organization, Improve the Instructional Program) which is consistent with the original form. The adapted scale consisted of 22 items and internal consistency values of the four factors ranged between .85 and .95. The results of the study demonstrated that The Turkish Form of School Leadership Scale is reliable and valid.

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 103-112
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 14.07.2021
Accepted : 15.11.2021

Scale adaptation, school leadership, validity and reliability **Keywords**

¹ Şebit Polis Hakan Yılmaz İmam-Hatip Ortaokulu, tufan.yalcin@hotmail.com

² Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, atasoyramazan@harran.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim Yönetimi ve Liderliği üzerine gerçekleştirilen çağdaş araştırmaların büyük çoğunluğu, etkili okul liderliği rollerini ve uygulamalarını tanımlamaya ve bunların okul süreçleri, yapıları ve sonuçları üzerindeki etkilerini ölçmeye adanmıştır. Etkili okul liderliği rollerini ve uygulamalarını anlamaya yönelik akademik çalışmalar, öğretimsel liderlik (Hallinger ve Heck, 1996), dönüşümsel liderlik (Leithwood ve Jantzi, 2008; Sun ve Leithwood, 2012) ve dağıtılmış liderlik (Heck ve Hallinger, 2010; Özdemir ve Demircioğlu, 2015) üzerinde durmaktadır. Leithwood (2012) farklı liderlik stillerine işaret eden bu liderlikleri bir araya getirerek kapsayıcı, bütünsel bir yaklaşım sergilemiş ve okul liderliği kavramını ortaya koymuştur. Bu çalışma, başarılı liderlik uygulamasının tanımına yönelik, biri bireylerin ve küçük grupların çalışmasına odaklanan (Başarılı Liderlik Uygulamaları), diğeri ise bir bütün olarak organizasyonun etkinliği ile ilgilenen liderliğin “örgütsel bir özellik” olduğu iddiasıyla (Başarılı Örgütsel Uygulamalar) tutarlı olarak iki farklı yaklaşımı yansıtmaktadır.

Son çeyrek yüzyıl boyunca eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan araştırma kanıtları neredeyse, bu tür kapsayıcı ve bütüncül bir okul liderliği yaklaşımının okul gelişimini ve öğrenci öğrenimini teşvik etmek için merkezi bir konuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bryk vd., 2010; Hallinger ve Heck, 1996). Ayrıca bu konuda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretime açık bir şekilde odaklanmasının, öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmada itici bir güç olabileceğini göstermektedir (Bryk vd., 2010; Özdemir ve Yalçın, 2019; Robinson vd., 2008). Çalışmalarda öğretime ve öğrenmeyi geliştirmeye yapılan bu vurgunun, öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalara katıldıkları (Blase ve Blase, 1999; Goddard vd., 2015) bunun yanı sıra daha fazla iş tatmini ve daha fazla yeterlilik hissetmeye (Goddard vd., 2015) başlamalarını sağladığını işaret etmektedir.

Önceki çalışmalar, sınıf uygulamalarını geliştirmek için okul etkililiği, öğretmen ve okul yöneticisi kapasitesine odaklanmasına rağmen, Leithwood ve arkadaşları (2020) ortaya koyduğu çalışmada, öğretmenler açısından okul yöneticilerinin okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile değişkenlerindeki bazı kritik etkenlerle inceleyerek kavramın etkilerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul liderliğinin öğrenci başarısında etkili olan pek çok aracı değişken üzerinden etkin olduğunu söyleyebiliriz. Okuldaki öğrenci başarısını etkileyen bu yoldaki değişkenlerin durumu, liderlik ve diğer kaynaklardan gelen etkilerle geliştikçe, öğrencilerin okul ve sınıf deneyimlerinin kalitesi zenginleşir ve öğrenciler için daha fazla öğrenme sağlanır (Atasoy, 2020; Leithwood, Sun ve Pollock, 2017). Uluslararası literatür incelendiğinde okul liderliği kavramının 21. yüzyılın başlarından itibaren sıklıkla ele alındığı ve konuya ilişkin çalışmaların giderek arttığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de ise ilgili alana yönelik çalışmaların daha çok öğretimsel liderlik, dağıtımcı liderlik ve paylaşımcı liderlik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Çoban ve Atasoy, 2020). Ancak, yazarların yaptığı araştırmalar sonucunda Türk eğitim yönetimi alan yazınında okul liderliğini bir bütün olarak ele alan çalışmalar ile bu liderliği ölçmede kullanılacak herhangi bir ölçek geliştirme ve/veya uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alandaki önemli bir açığı kapatacağı değerlendirilmektedir.

Okul Liderliği

Her bir okulun, okul ortamının, çevresinin ve özellikle de okul liderinin birbirinden farklı dinamiklere ve özelliklere sahip olmasından dolayı okul liderliği kavramına yüklenen anlam ve ilişkili olduğu bağlam üzerinden yürütülen tartışma alanı son yıllarda güncelliğini korumaktadır. Araştırmalar, liderlerin bağlama duyarlı olmasının önemine vurgu yapmakta ve okul liderlerinin karşılaştıkları farklı bağlamsal talepleri ne kadar etkili anlayıp uygun şekilde yanıt verebildiğine odaklanmaktadır (Leithwood & Mascall, 2008). Araştırma sonuçları, en geniş anlamda okul liderliğinin sosyal (topluma odaklı), kişisel, çevresel ve ilişkisel bağlamlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, güncel araştırmalar okul liderlerinin değişime öncülük etme, girişimcilik, ortaklık kurma, yönetim ve politika yönetimi ve uygulaması yoluyla liderlik yaptığını da işaret etmektedir (Atasoy, 2020).

Bu çok boyutlu okul liderliği çerçevesi, okul liderlerinin etkili okul uygulamaları bağlamında hangi rol ve sorumluluklarının okuldaki öğrenmeyi ve öğretimi daha iyi desteklediğine ve okul geliştirmede hangi uygulamalarının daha etkili olduğuna ilişkin tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda son iki çeyrek yüzyılda yürütülen çalışmalarda araştırmacılar, okul liderlerinin davranışlarını çoğunlukla öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları çerçevesinde ele almışlardır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Ancak, her iki liderlik davranışlarını okul liderliği bağlamında bütünleştiren bir yaklaşım okul liderliği yaklaşımı ile sağlanmıştır. Önemli sayıda araştırma, bu çerçeveye dâhil edilen okul liderliği anlayışını desteklemektedir ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini doğrulayan verilere ulaşılmıştır (Day vd., 2011; Leithwood ve Jantzi, 2008; Leithwood ve Louis, 2012).

Başarılı okul liderleri, okulu ve diğer liderleri geliştirir, kuruma yön verir ve tüm eğitimcilerin profesyonel bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilebileceği ve genişletilebileceği olumlu kültürler inşa ederler (Leithwood vd., 2020). Bunu gerçekleştirmek için sanal ortamlar da dahil olmak üzere ortak bir vizyon çerçevesinde yüksek performanslı beklentiler oluşturarak ilişkileri sürdürür ve işlerin ilerlemesini sağlamak adına anlamlı yollarla başkalarıyla bağlantıda kalmak için ekstra çabalar gösterir. Tüm okul aktörleriyle güvene dayalı bir ilişki tesis eder ve personele bireysel destek sağlar ve onların mesleki gelişimleri için girişimlerde bulunur. Okul liderliği uygulama alanlarında yön verme ve insan kapasitesini geliştirme boyutlarını örgütsel düzlemde okul geliştirme bağlamı izler. Okul gelişimi güçlü bir okul kültürünün inşasını, işbirliğine dayalı ve organizasyonun işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırmayı, okul dışı aktörlerle işbirliği yapmayı ve hedeflere ulaşmak için okul için kaynaklar bulmayı içerir (Leithwood, Sun ve Pollock, 2017). Son bir boyut ise okul liderlerinin öğretimsel kapasiteye yönelik liderliklerini içerir. Bu bağlamda okul liderlerinin öncelikli sorumlulukları arasında öğretimi geliştirici ve destekleyici tedbirleri almak, okulun ve dolayısı ile de öğrencilerin öğretimsel gelişimlerini izlemek ve öğrenmeyi engelleyebilecek her türlü durum ve

ortamların kaldırılmasına yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Okul liderliğine ilişkin uygulama alanları ve yönetici davranışları Tablo 1'de sunulmuştur (Leithwood vd., 2020).

Tablo 1.

Okul Liderliği Alanları ve Uygulamaları

Uygulama Alanları	Davranışlar
Yön Verme	<ul style="list-style-type: none"> Ortak bir vizyon oluşturur. Spesifik, paylaşılan, kısa vadeli hedefleri belirler. Yüksek performanslı beklentiler oluşturur. Vizyonu ve hedeflerin konuşulmasını sağlar.
İnsanları Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> Personelin mesleki kapasitesini geliştirmesini teşvik eder. Personeline bireysel destek sağlar ve onları önemseydiğini gösterir. Okulun değerlerini ve uygulamalarını model olarak ortaya koyar. Personel, öğrenciler veliler ve öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler kurar. Öğretmen sendika temsilcileriyle verimli çalışmaya yönelik ilişkileri kurar.
Örgütü Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> İşbirliği kültürü oluşturur ve liderliği dağıtır. Organizasyonu, işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırır. Ailelerle ve toplumla verimli ilişkiler kurar. Okulu daha geniş bir çevreyle buluşturur. Güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlar. Okulun vizyonunu ve hedeflerini desteklemek için kaynaklar bulur.
Öğretim Programını Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim programına uygun personel sağlar. Öğretim desteği sağlar. Öğrencilerin öğrenmesini ve okul gelişimini sürecini izler. Öğretimi engelleyen dikkat dağıtıcı unsurlardan personeli korur.

Bu "Birleştirilmiş model" (Printy, Marks ve Bower, 2009) temelini son zamanlarda en kapsamlı, kanıta dayalı etkin okul liderliği bileşenlerini içeren Ontario Liderlik Çerçevesinden (Leithwood, 2012) almaktadır. Bu davranışlar genellikle paydaşlara yön verme, ilişkiler inşa etme ve insanları geliştirme, istenilen uygulamaları desteklemek için örgütü geliştirme ve öğretim programını geliştirmeye odaklanmıştır (Leithwood vd., 2020). Öte yandan, bu çalışmalar deneysel kanıtlar açısından sınırlı görülmektedir (Robinson vd., 2008). Tablo 1'de yer verilen okul liderliği çerçevesini oluşturan bu dört liderlik uygulama alanı öğrenci başarısını destekleyen bir yapıya işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okul liderliği bağlamındaki alan yazındaki bu araştırma eksikliğini gidermek ve alandaki liderlik çalışmalarına güncel bir yaklaşım sunmak bu araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapan Türk akademisyenler için ampirik ve teorik çerçevesi kanıtlanmış ve birçok akademisyenlerce kabul görmüş bu okul liderliği uygulamasını alana kazandırmak "başarılı liderlerin ne yaptığını" tanımlamanın yanında "bunu nasıl yaptıklarını ve liderlikle ortaya çıkan etkiyi ölçmeyi" ortaya koyabilmek için yapılacak ampirik sorgulamaların tasarlamalarına imkan sunması bakımından önemlidir. Ancak, liderlik gibi karmaşık ve sofistike bir alanda araştırma tasarlamının kültürel, sosyal bağlamlarını da dikkate alan bir yaklaşımla ele alınması ve Türk kültüründe daha nitelikli, daha büyük ölçekli çalışmalar yapılması gereksinimi ortadadır. Bu bağlamda, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen okul liderliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması bu çalışmanın başlıca ana amacıdır. Türkçe eğitim yönetimi alan yazınına ilk kez kazandırılacak olan geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçeğin, okul liderliği kavramını ölçmeye odaklanan araştırmalar için önemli bir dönüm noktası olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerini kullanılarak kesitsel bir anket tasarımı kullanılmıştır. Bu bölümde sırasıyla örneklem ve veri toplama süreci belirtilmiş, bir sonraki aşamada ise ölçek uyarlama ve veri analizi adımları açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Karaman ili sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Örneklem seçimi ve veri toplama süreçlerinde kolay ulaşılabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemlerinden olan uygun örneklem, zaman, para ve işgücü bakımından sınırlılıkların olduğu durumlarda kolay ulaşılabilen örneklemi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmaya toplam 337 öğretmen katılım sağlamış olup bunlardan 211'i kadın ve 126'sı erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırma için 337 kişilik bir katılımcı grubunun ölçek uyarlama/geliştirme çalışmaları için iyi derecede yeterli olduğu görülmektedir (Comrey, 1988).

Araştırmada katılımcıların eğitim durumlarına ve mesleki deneyimlerine ilişkin demografik bilgilere de yer verilmiştir. Eğitim durumu açısından katılımcıların %73'ü (n = 246) lisans; %27'si (n = 91) ise lisansüstü mezundur. Ayrıca, katılımcıların mesleki deneyim açısından %57'si (n = 192) 10 -34 yıl aralığında, %43'ü (n = 145) ise 1- 10 yıl aralığında öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı bağlamında okul liderliğinin düzeylerini belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlanması süreçleri adım adım ve titizlikle işletilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ilgili ölçek sahibi yazardan e-posta yoluyla ölçek uyarlama izin süreçleri takip edilmiş ve gerekli onay alındıktan sonra uyarlama için çeviri işlemleri safhasına geçilmiştir. Bu aşamada, Eğitim Bilimleri alanı uzmanı olmak ve iyi derecede İngilizce dil yeterliğine sahip olmak şartlarını taşıyan altı farklı öğretim üyesinden birbirlerinden bağımsız ve habersiz olarak ölçeği Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada, ilgili akademisyenlerden gelen tüm Türkçe çeviri örnekleri araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve ortak tek bir metin oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak metin, alan uzmanı yedi akademisyene tekrar gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve içerik uygunluğu hakkında kendilerinden görüş ve öneriler istenmiştir. Bu görüş ve öneri dönütleri doğrultusunda gözden geçirilen ölçek, Karaman'da görev yapan 15 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Bu pilotlama sürecinde katılımcı öğretmenlerden ölçek maddelerinde anlamsal (semantik) açıdan sorun oluşturabilecek kelime, kavram ve ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Bir sonraki adımda ise İngilizce dil öğretimi lisans mezunu ve Eğitim Bilimleri alanında uzman olan bir öğretim üyesinden orijinal metinden bağımsız olarak Türkçe çevirisi tamamlanan ölçeği İngilizceye yeniden çevirmesi istenilmiştir. Ölçeğin kaynak dile çeviri örneği ile orijinal ölçek arasında anlamsal açıdan bir farklılık olup olmadığı ölçeği uyarlayan yazarlar tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda üç maddede ek düzenlemeye gidilmiştir ve sonrasında uygulanmak üzere ölçeğin Türkçe formu oluşturularak veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler, Karaman ili sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden Google form ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri niteliğini sağlamak için veri toplama aracı gönderilmeden önce okul yöneticileriyle telefonla görüşülmüştür.

Okul Liderliği Ölçeği, temelini 'Birleştirilmiş model' (Printy vd., 2009) son zamanlarda en kapsamlı, kanıta dayalı etkin hesap olduğu düşünülen Ontario Liderlik Çerçevesinden (Leithwood, 2012) almaktadır. Ölçeğin orijinal formuna Leithwood ve McCullough (2017) çalışmasından ulaşılmıştır. 22 maddeden oluşan okul liderliği ölçeği, beşli Likert tipi derecelendirme ile ölçeklendirilmiştir. Likert tipi ölçeklendirme skalası 1 = (Hiç Katılmıyorum); 2 = (Az Katılıyorum); 3 = (Orta Düzeyde Katılıyorum); 4 = (Çok Katılıyorum); 5 = (Tam Katılıyorum) şeklindedir. Dört faktörlü ölçek sırasıyla yön verme, insanları geliştirme, örgütü geliştirme ve öğretim programını geliştirme başlıkları altında toplanmıştır. Okul liderliği ölçeğinin orijinal halindeki iç tutarlılık katsayısı .96 iken farklı çalışmalarda elde edilen iç tutarlık katsayıları ise .94, .93 ve .98 şeklinde bulunmuştur (Leithwood vd., 2020).

Verilerin Analizi

Veriler, Mplus 8 ve IBM SPSS Statistic 25 yazılımları kullanarak araştırma hipotezlerine göre analiz edilmiştir. Çalışma için veriler Google form kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmış olup, analize tabi tutulacak veri setinde eksik değer olmayacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada, Türkçe 'ye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğinin sınanmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılması yeterli görülmüştür (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Ölçeğe ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği konusu çarpıklık ve basıklık katsayılarına, histogram, kutu-çizgi ve Q-Q grafikleri dağılımlarına bakılarak karar verilmiştir. Ölçek maddelerinin ve/veya alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları -2 ile +2 arasında olması beklenmektedir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce, kayıp veri analizi ile tek değişkenli uç değerler ve çok değişkenli uç değerler kontrol edilmiştir. Normallik varsayımlarından tek değişkenli normal dağılım, çok değişkenli normal dağılım, doğrusallık ve çoklu bağlantı (Tabachnick ve Fidell, 2007) normallik varsayımları da araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Türkçeye uyarlanması yapılan ölçeğin gerekli normallik varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Ortalama, standart bölüm (SD), çarpıklık ve basıklık dâhil olmak üzere tanımlayıcı istatistikler sonucunun istenen değerler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca Cronbach Alpha (α) değerleri incelenmiştir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson korelasyonları hesaplanmıştır.

Okul liderliği ölçeğinin dört alt faktörlerine ilişkin tek değişkenli normal dağılımı istatistiklerine göre çarpıklık değerlerinin Yön Verme için -0.84 (SH = .13); İnsanı Geliştirme için -0.82 (SH = .13); Örgütü Geliştirme için -0.80 (SH = .13); Öğretim Programını Geliştirme için -0.56 (SH = .13) olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, basıklık değerlerinin ise Yön Verme için 1.18 (SH = .27); İnsanı Geliştirme için 0.49 (SH = .27); Örgütü Geliştirme için 0.63 (SH = .27); Öğretim Programını Geliştirme için -0.04 (SH = .27) olduğu tespit edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) çarpıklık değerleri varsayımının ± 1 aralığında dağılmasını verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği anlamına gelebileceğini ve dağılımın normal kabul edilebileceği şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ölçeğe ilişkin veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Benzer şekilde, çok değişkenli normallik ve doğrusallık her grup için saçılma matrisi yardımıyla incelenebilir (Çokluk vd., 2014). Eğer dağılımların şekilleri elips şeklinde ise çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış anlamına gelmektedir. Bu kapsamda dağılımın çok değişkenli normalliği ve doğrusallığı sağladığı anlaşılmıştır. Ayrıca, uyarlanan ölçeğin Tablo 1'de gösterildiği gibi alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri üst değer olarak kabul edilen .90'nın altında bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri orijinal ölçek değerlerine benzer şekilde görece kısmen yüksek olmakla birlikte Tabachnick ve Fidell (2007) belirttiği .90 eşliğinin altında olması faktörler arası çoklu bağlantı sorununun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) de gereksinim olup olmadığını belirlemek amacı ile DFA uyum indekslerine bakılmıştır. Bu bağlamda DFA uyum indeksleri pek çok araştırmacı tarafından önerilen uyum indeksleri kriterleri kapsamında değerlendirilerek model-veri uyumunun karşılandığı gözlemlenmiş olup açıklayıcı faktör analizine gerek olmadığı kanısına

varılmıştır (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999; Schmitt, 2011). Okul liderliği ölçeğinin alt boyutları için korelasyon değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları için Korelasyon Değerleri

Okul Liderliği	1	2	3	4	χ	SS
1. Yön Verme	1				3.86	.79
2. İnsanları Geliştirme	.826**	1			3.72	.95
3. Örgütü Geliştirme	.772**	.878**	1		3.75	.91
4. Öğretim Programını Geliştirme	.808**	.877**	.862**	1	3.60	.94

**p<.01

Tüm varsayım testleri sınıandıktan sonra, Mplus 8 bilgisayar programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Raporlama sürecinde elde edilen DFA sonuçları, Orantılı Uyum İndeksi (CFI), Ki-kare Değerinin Serbestlik Derecesine Oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR) ölçütleri baz alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. İlgili uyum indekslerinde, CFI için >.90, RMSEA için <.06 ve SRMR için ise <.08 ölçüt olarak alınmıştır (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999).

BULGULAR

Doğrulayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan hipotezin ya da kuramın test edilmesi diğer bir ifade ile önceden belirlenmiş yapının doğrulanması amaçlanır (Brown, 2015). Araştırmada, doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce SPSS 25 paket programında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett’s Test of Sphericity) analiz edilmiştir. Yapılan KMO ve Barlett testleri sonucunda, KMO değeri 0.97 bulunmuş ve Barlett testi ise anlamlı (p<0.001) olduğu görülmüştür. KMO ve Barlett testleri sonuçları ölçek verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamaktadır. Buna ek olarak, güvenilirlik analizi için 22 maddeli ölçeğin Cronbach Alfa değerlerinin 0.96 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, madde toplam değerleri (item-total statistics) incelenmiş ve madde toplam değerleri 0.32’ün altında hiçbir maddenin belirtilen değer altında değer almadığı görülmüştür.

Bu kapsamda ilk kontrol edilen değer maddelerin (gözlenen değişkenlerin) t değerinin anlamlılık düzeyi olmuştur. Buna göre parametre tahminleri, t değerleri 2.56’yı aştığından .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Öte yandan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yol şemasına göre (Şekil 1.) incelenen p değeri .01 anlamlılık düzeyinde bulunmuştur. Harrington (2009), p değerinin anlamlı olmaması gerekirken örneklemin büyüklüğünden kaynaklı durumlarda değer anlamlı çıkmasının normal olduğu belirtilmiştir.

Okul Liderliği Ölçeği veri setinin yapı geçerliğini analiz etmek amacıyla yapılan ilk DFA değerlerinin model uyumu açısından yeterli olmadığı ve model-uyum modifikasyonunun daha iyi bir uyuma işaret edebileceği görülmüştür ($\chi^2 = 714.628$, sd = 203, $\chi^2/sd = 3.52$, RMSEA= .086, SRMR= .035, CFI = .934). Mplus programı modifikasyon önerileri doğrultusunda aynı faktör yapısı içerisinde yer alan dört madde (Madde 13 - Madde 14; Madde 18 - Madde 19) arasındaki ilişkilerin uyum iyiliği indekslerini etkilediği görülmüştür. Bu dört maddenin hata kovaryanslarının eşleştirmeli ilişkilendirilmesi sonucu (Madde 13 ile Madde 14; Madde 18 ile Madde 19) model - uyum indekslerinde iyileşme sağlanmış ve model uyumunun kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Modifikasyon sonrasında hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonucu elde edilen dört faktörlü model doğrulanmıştır. Bu nedenle diğer uyum indekslerinin değerlendirilerek, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Liderliği Ölçeği için Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Yapısı	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1. Düzey	623.704	201	3.10	0.079	0.945	0.937	0.033
2. Düzey	626.599	203	3,09	0.079	0.945	0.938	0.034

Uyumluluk için değerlendirmeye alınan birinci uyum indeksi kıkare/sd oranıdır. Bununla birlikte Kikare (χ^2) tek başına değerlendirilen bir uyum istatistik olmadığı için serbestlik derecesi ile (sd) birlikte değerlendirmeye (χ^2/sd : 3.10) alınmıştır. Child (2006) ve Tabachnick ve Fidell (2007) Kikare/sd oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma, 5’in altında olması ise orta derecede uyuma işaret ettiğine vurgu yapmaktadır. Veri setinde ortaya çıkan değerlerden kıkare/sd iyiye yakın bir orta derecede bir uyum olduğunu göstermektedir. Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan ikinci bir diğer değer ise Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum istatistiğidir. RMSEA uyum indeksi 0 ile 1 spektrumu aralığında bir değer alabilmekte ve indeks 0’a yaklaştıkça mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Bu indeks aynı zamanda evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığını da göstermesi bakımından önemlidir (Çokluk vd., 2014). Analizde bakılan RMSEA değeri .079 bulunmuştur. Bu değer .05 ile .08 arasında olması iyi uyum olduğunu göstermektedir.

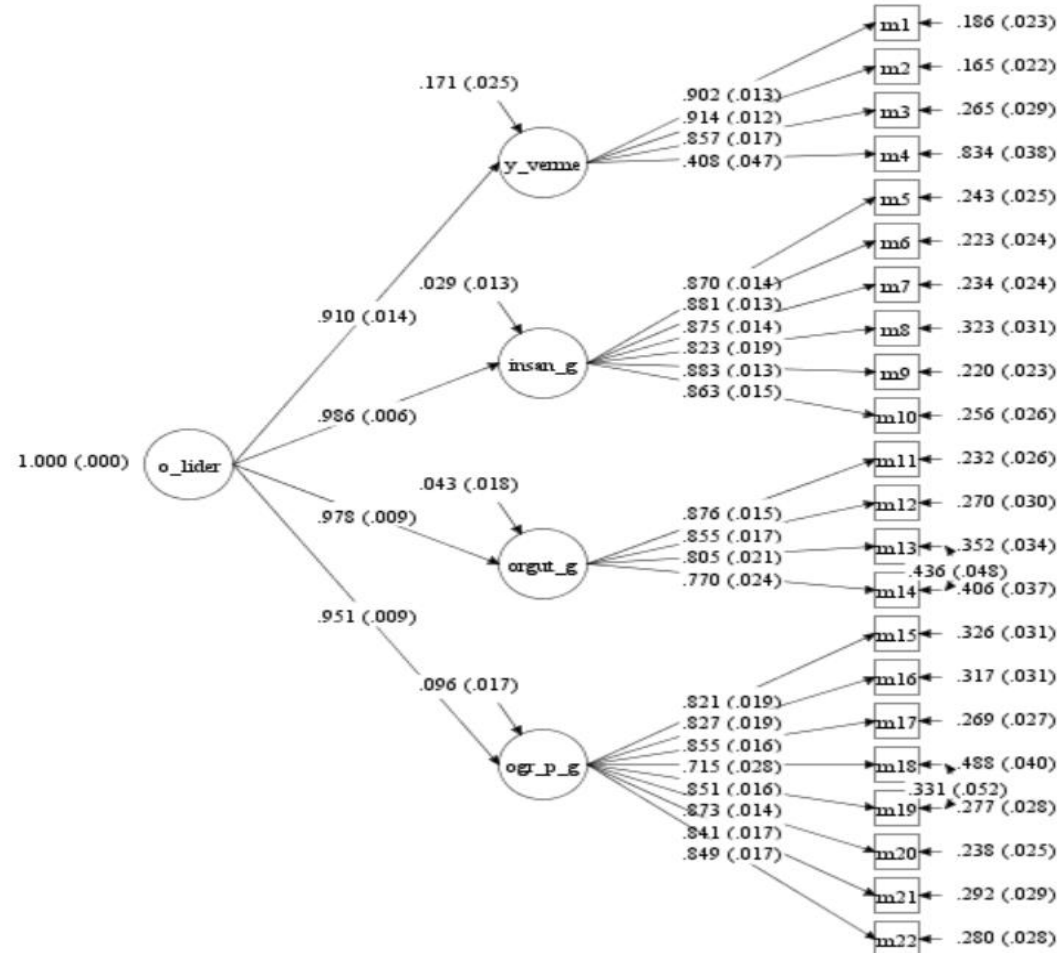
Bununla birlikte, uyum için modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösteren ve örneklem varyansı olarak da bilinen İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve parametre tahminlerinin sayısı için GFI’nin geliştirilmiş bir türü olan Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerlerine de bakılmıştır. Bu GFI ve AGFI değerleri büyük örneklem gruplarında daha sağlam değerler vermektedir (Çokluk vd., 2014). GFI ve AGFI parametre değerleri 0 ile 1 arasında değişmekte ve .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90’ın üzerinde olması ise iyi uyuma işaret etmektedir.

Bu araştırmada GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .84 ve .82 olarak bulunmuştur. Buna göre GFI ve AGFI'nın zayıf bir uyuma denk geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, standardize edilmiş RMR uyum indeksi .058 olarak bulunmuş olup, .08'in altında olduğu için iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan NFI'nin ve CFI değerleri .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında iki indeksin de .95 üzerinde gerçekleşmesi mükemmel uyuma işaret etmektedir. Yukarıda sıralanan veriler doğrultusunda modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ikinci düzey yol analizi Şekil 2'de verilmiştir. Ayrıca, ikinci düzeye ilişkin DFA sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'te yer alana sonuçlara göre uyum indeksleri incelendiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir.



Şekil 1. Okul Liderliği Ölçeği için Modifiye Edilmiş Model (1. Düzey)

Şekil 2. Okul Liderliği Ölçeği için Modifiye Edilmiş Model (2. Düzey)



Okul Liderliği Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlık katsayısı Yön Verme boyutunda .85, İnsanı Geliştirme boyutunda .95, Örgütü Geliştirme boyutunda .91, Öğretim Programını Geliştirme boyutunda .95 ve ölçeğin tamamı için ise .98 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Güvenirliği için kabul edilen eşik değerin .70 ve üzeri olması iç tutarlılığın (Nunnally, 1978) sağlandığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Okul Liderliği Ölçeğinin .85 ile .98 arasında olması tüm alt boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarını öğretmen görüşleri ile belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı uyarlamak amaçlanmıştır. Bu ana eksen doğrultusunda araştırmada, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeğinin Türkçe uyarlaması yapılmış olup, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya yazarları yönlendiren ve teşvik eden itici güç ulusal ve uluslararası eğitim yönetimi literatüründe okul liderliğinin son elli yılda en çok çalışılan konular arasında olması ve ulusal düzeyde bu konudaki eksiklik olmuştur. Bu bağlamda okullardaki mevcut liderlik davranışlarını bütün olarak ölçen bir ölçme aracının uyarlanması Türk eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliğine sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre, ölçeğin orijinal formunda yer alan 22 madde ve dört faktörlü bir yapıyı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Orijinal versiyonunda olduğu gibi, ölçeğin birinci boyutu 'Yön Verme' boyutunda dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan 'İnsanı Geliştirme' ise altı madde ile ölçülmektedir. 'Örgütü Geliştirme' boyutu ise dört madde bulunmaktadır. Son olarak ölçekteki 'Öğretim Programını Geliştirme' boyunda da toplamda sekiz madde bulunmaktadır.

DFA sonuçlarını raporlandırmak ve yorumlamak için kullanılan model-uyum indekslerine göre, Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. DFA birinci düzey sonuçları kabul edilebilir değerlere yakın gözlemlenmiş olmakla birlikte Mplus 8 programı modifikasyon önerileri doğrultusunda ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçlarının alanyazında model-uyum indeksleri kriter aralıklarıyla uyumlu olduğu ve kabul edilebilir bir yapıya işaret ettiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Okul Liderliği Ölçeğinden hem alt boyutlar bazında puan alınabileceği, hem de toplam bir puan elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. OLÖ için iç tutarlık katsayı değerlerinin, alan yazındaki eşik güvenilirlik katsayısı değerinin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan Okul Liderliği Ölçeğinin tüm boyutlarının güvenilirliğinin oldukça iyi olduğu bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Son yıllarda Covid-19 salgını başta olmak üzere eğitimi ve okul örgütlerini de doğrudan etkileyen küresel krizin olası olumsuz etkileri ve zorluklar yakın bir zamanda tamamen sona ermekten çok uzak olduğu ortadadır. Diğer taraftan, eğitimin hiç bu kadar kritik, bu kadar hayati ve bu fırtınadan korunmaya hiç bu kadar muhtaç olmadığı bir dönemde, krizle ortaya çıkan potansiyel avantajları yakalayabilmek için güçlüklerin üstesinden gelebilecek ve yeni normale uyum sağlayabilecek bir okul liderliğine gereksinim de kendisini hissettirmektedir. Sonuç olarak, Türkiye bağlamında okul yönetimlerinin liderlik düzeyini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek uyarlama çalışması alan yazına kazandırılmıştır. İlgili ölçek okul yönetimlerinin liderlik davranışını ne düzeyde gösterdiklerini ve bu liderliğin ne derece etkili olduğunu ölçmek amacıyla kullanılabilecektir. Ayrıca, okul liderliğinin okul, insan ve madde kaynaklarını geliştirmedeki rolünü ortaya koyması açısından önemlidir. Bir diğer önemli nokta ise okul liderliğinin öğretimsel kapasiteye ve öğrenci başarısına etkisi bağlamında araştırmacılara farklı bakış açıları sunma fırsatları vermesidir. Bu bağlamda özellikle etkili okullar geliştirmede okul liderliğinin rol ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Orijinal formuyla uyumlu olan ölçek bu bağlamda Türkiye'deki okul yönetimlerinin liderlik düzeylerinin geliştirilmesinde katkı sunabilir. Okul liderliği ölçeği araştırmacılara, okul yönetimlerinin liderlik davranışlarını sergilemede etkin olmalarını engelleyen veya destekleyen mekanizmaları anlamada yardımcı olabilir, liderliğe ilişkin tartışmalara ulusal düzlemde ve sosyokültürel bağlamda farklı ufuklar açabilir. Ayrıca, ulusal ve uluslararası liderlik araştırmaları için karşılaştırmalı liderlik çalışmalarına olanak verebilir. Son olarak, uluslararası kanıtlara dayanılarak geliştirilmiş bu ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması ilgili ölçeğin Türkiye'deki okul geliştirme araştırmalarına da katkı sağlaması beklenmektedir.

Teşekkür

Ölçek uyarlama sürecinin çeşitli aşamalarında çok kıymetli desteklerini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarımıza, ölçeği dolduran ve inceleyen meslektaşlarımıza ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan saygıdeğer hakemlere teşekkür ederiz.

Not: Araştırmacılar bu çalışmayı referans olarak göstermeleri koşuluyla okul liderliği ölçeğini bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir. Ölçek ekte sunulmuştur (Ek A).

KAYNAKÇA

- Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Bryk, A. S, Sebring, P. B, Allensworth E, ... Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklemeye yöntemleri. 14.07.2021 tarihinde <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Child, D. (2006). *The Essentials of factor analysis*. New York: Continuum International Publishing.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754- 761.
- Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, Teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. PegemA.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q., . . . Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London, England: Open University.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Boston, MA: Pearson Education.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hu, L., & Bentler PM (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.
- Leithwood K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Toronto, Ontario, Canada: Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & McCullough, C. (2017). Strong districts and their leadership project: final report of research strand. *final report of research to the Council of Ontario Directors of Education, Toronto*.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*, (Vols. 23). Springer.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model." *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 918-938.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Examination of the relationships between academic achievement and the variables at the levels of school and students in secondary schools: two-level path analysis. *Education and Science*, 44(200), 93-116.

- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share instructional influence. *Journal of School Leadership, 19*, 504-532.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(4), 304-321.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012) Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 11*(4), 418-451.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Allyn & Bacon/Pearson Education

Ek A. Okul Liderliği Ölçeği

AÇIKLAMA: <i>Sayın meslektaşım;</i> Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin “Okul Liderlik Uygulamalarına” ilişkin bir çalışma yapılmaktadır. Aşağıda listelenen liderlik uygulamalarının her birisini kendi okul müdürünüzün yaptığı çalışmaları göz önünde bulundurarak, ne düzeyde hayata geçirebildiğini belirtiniz. Lütfen soruların tamamını cevaplandırınız. Ölçme aracına isminizi yazmayınız. Gösterdiğiniz ilgi, destek ve güveniniz için teşekkür ederiz. Görüşünüzü; 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tam Katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.		Katılma derecesi				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.	Çalışanlara kapsamlı bir amaç duygusu verir.	①	②	③	④	⑤
2.	Okul geliştirme çalışmalarının nedenlerini belirtir.	①	②	③	④	⑤
3.	Öğretim için kısa vadeli hedefler belirlemede çalışanlarına destek olur.	①	②	③	④	⑤
4.	Öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı çalışmalarda yüksek beklentisi olur.	①	②	③	④	⑤
5.	Öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere bireysel destek sağlar.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğretmenleri, öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik fikir üretmeye teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
7.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir model oluşturur.	①	②	③	④	⑤
8.	Okulda samimiyet ve güvene dayalı bir çalışma ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
9.	Öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerini destekler.	①	②	③	④	⑤
10.	Çalışanların gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek, onların bu ihtiyaçlarına uygun etkili mesleki gelişim olanakları sağlar.	①	②	③	④	⑤
11.	Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ortamını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
12.	Çalışanların okul gelişimi ile ilgili kararlara katılımına özen gösterir.	①	②	③	④	⑤
13.	Velilerin okul geliştirme çalışmalarına katılımını sağlar.	①	②	③	④	⑤
14.	Okul geliştirme çabaları için çevrenin desteğini alır.	①	②	③	④	⑤
15.	Öğrenci verilerine dayalı olarak öğretmenlerin öğretim programlarını güncellemelerine destek olur.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretimi zenginleştirecek teknolojik araçların etkin kullanılmasını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
17.	Öğretim süreçlerini geliştirmek için çalışanlarına kaynak sağlar.	①	②	③	④	⑤
18.	Sınıf etkinliklerini düzenli olarak gözlemler.	①	②	③	④	⑤
19.	Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla ders gözlemleri sonrasında onlarla birlikte etkili çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
20.	Öğretmenleri eğitimle ilgili konuları tartışmaya teşvik eden bir okul ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğretmenleri, öğretim süreçlerini geliştirmek için verileri (sınav sonuçları vb.) etkin kullanmaları konusunda teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
22.	Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri dikkat dağıtıcı unsurları engeller.	①	②	③	④	⑤



Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Liderlik Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Ebeveynlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri

Parents' Mindfulness Levels as a Predictor of Preschool Children's Leadership Skills

Research Article

Özgül POLAT*¹

Ceylan ÖZBEK AYAZ²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 113-128
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Özgül POLAT

Makale Bilgileri

Geliş : 12.08.2021
Kabul : 04.11.2021

DOI: 10.47770/ukmead.982016

Özet

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarının liderlik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocukların liderlik becerileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmış, sonrasında ise ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, çocukların liderlik becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören beş altı yaş grubundaki 313 öğrencinin 313 ebeveyni ve bu öğrencilerin sınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MIPQ) ve Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin çocukların liderlik becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve bilinçli farkındalıklı ebeveyn becerilerinin çocukların liderlik becerilerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Ebeveynlik, ebeveynlikte bilinçli farkındalık, erken çocukluk, liderlik

Abstract

In the study, the relationship between the mindfulness levels of parents of preschool children and their children's leadership skills was examined. In this direction, first of all, it was examined whether there was a significant relationship between the mindfulness levels of the parents of preschool children and the leadership skills of the children, and then it was examined whether the mindfulness levels of the parents were a significant predictor of the children's leadership skills. The study group of the research, which was carried out using the relational survey model, which is one of the research methods, consists of 313 parents of 313 students in the five-six age group selected by simple random sampling method and studying in preschool education institutions and the teachers working in the classrooms of these students. Data were collected through The Mindfulness in Parenting Questionnaire and the Early Childhood Leadership Scale. Research results show that mindful parenting is highly correlated with children's leadership skills, and mindful parenting skills are a predictor of children's leadership skills.

Early childhood, leadership, mindfulness in parenting, parenting **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 113-128
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 12.08.2021
Accepted : 04.11.2021

DOI: 10.47770/ukmead.982016

¹ Marmara University, Faculty of Education, polatozgul@gmail.com

² Namık Kemal University, Vocational School of Health Services, ceylanayaz@nku.edu.tr

GİRİŞ

Bilinçli farkındalık anda yaşanan olay ve deneyimlere açık bir dikkat ve duyarlılık göstermek ve ana odaklanmasına rağmen bu anın geçeceği, yerine yeni bir deneyimin yaşanacağı anların geleceğinin kabulü ile yaşanan derin ve kalıcı bir ruhsal iyilik durumudur (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006; Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Duncan, Coatsworth, Gayles, Geier ve Greenberg, 2015; Siegel, Germer ve Olendzki, 2009; Ulus, 2018).

Kabat-Zinn (2003)'e göre farkındalık Budist inancında yer almış olmasına rağmen din ile herhangi bir bağlantısı olmayan, insanlara özgü bir kapasite olmakla birlikte birtakım fiziksel ve zihinsel sorunlara ilişkin müdahalelerde tedavi yöntemi olarak da yürütülen bir meditasyon şeklidir (Bögels, Lehtonen ve Restifo, 2010; Coatsworth, Timpe, Nix, Duncan ve Greenberg, 2018). Ayrıca bu müdahaleler çocuklardaki ruhsal bozuklukları, ebeveynlik sorunlarını önlemek, tedavi etmek ve zihinsel bozuklukların ebeveynlerden çocuklara nesiller arası geçişini önlemek için giderek daha fazla kullanılmaktadır (Bögels, Lehtonen ve Restifo, 2010).

Ülkemizde bilinçli farkındalık üzerine yapılan çalışmaların sayısı gittikçe artmaktadır. Bu çalışmalar erken çocukluk dönemindeki çocuklar (Sezgin, 2018); ergenler (Atalay, Aydın, Bagan, Taylan ve Özgülük, 2017; Kırca, 2017; Peker, Nebioğlu ve Ödemiş, 2019); üniversite öğrencileri (Arslan ve Bektaş, 2020; Karabacak ve Demir, 2017; Önder ve Utkan, 2018; Şahin, 2019), öğretmen adayları (Baysal ve Demirbaş, 2012; Bedel, 2017; Zümbül, 2019) ve evli yetişkinler (Erus ve Deniz, 2020) üzerinde yapılmakta olup bilinçli farkındalığın ilişkilendirildiği konular genellikle psikolojik sorunlar, yaşam doyumu, bağlanma, duygu düzenleme, ruhsal iyilik hali, akademik erteleme gibi konular olmaktadır (Zelazo ve Lyons, 2012).

Bilinçli farkındalık son zamanlarda eğitim araştırmalarına konu olmuş ve ebeveynlik uygulamalarında bilinçli farkındalıklı ebeveynlik (Mindfulness Parenting) adıyla ebeveyn çocuk etkileşimlerine farkındalık getiren bir uygulama olarak yer bulmuştur (Coatsworth, Timpe, Nix, Duncan and Greenberg, 2018; Hadley, 2017).

Farkındalıklı ebeveynlik ilk olarak Kabat Zinn ve Kabat Zinn (1997) tarafından çocuğa bölünmemiş bir dikkatle andaki deneyimlere odaklanarak yargılayıcı olmayan ebeveynlik olarak tanımlanmıştır (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009). Farkındalıklı ebeveynlik konuları genellikle ebeveynlerdeki olumsuz psikolojik sorunlara (anksiyete bozuklukları, stres, kaygı, depresif belirtiler) yönelik bir müdahale (Bögels, Hellemans, Deursen, Römer ve Meulen, 2014; Bögels, Lehtonen ve Restifo, 2010; Coatsworth, Duncan, Greenberg ve Nix, 2010; Conner ve White, 2014; Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Kocaefe, 2013; Van der Oord, Bögels ve Peijnenburg, 2012; Zarbo, Compare, Melli ve Grossi, 2016) olarak ele alınmasına rağmen aslında ebeveyn-çocuk ilişkisi kapsamında farkındalık kavramını daha geniş olarak ele alan bir beceri veya uygulamadır (Gördesli, Arslan, Çekici, Sünbül ve Malkoç, 2018). Farkındalıklı ebeveyn çocuğunun duygusal durumlarının ve ihtiyaçlarının farkında olan, çocuğunun olumsuz davranışlarına daha az tepki veren, yargısız kabul eden, duyarlı ve çocuğuyla daha fazla etkileşimde bulunan ebeveynlerdir ve bu ebeveynlerin çocuklarının sosyo-duygusal uyum becerileri yüksek düzeydedir (Bluth ve Wahler, 2011; Izzo, Weiss, Shanahan ve Brown, 2000).

Farkındalık uygulamaları okul öncesi dönemdeki çocuğun özerklik ihtiyacı ve muhalif davranışları, engellenmeye yönelik hayal kırıklıkları ve öfke ile ilişkisinden dolayı okul öncesi dönemle de ilişkilidir. Bu dönemde çocuktan paylaşma, sırasını bekleme, rol alma, kurallara uyma davranışları gibi sosyal beceriler de beklendiği için çatışmalar yaşanabilir (Eke, 2018). Farkındalıklı ebeveynler bu durumda daha az stresli ve tepkisel, daha iyi dinleyen ve daha az yargılayan bir tutum sergilemektedir (Corthorn ve Milicic, 2016). Farkındalıklı ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını gözden geçirir ve etkileşimlerinde duygusal farkındalık, nezaket, özdenetim, öz düzenleme, şefkat, yargılayıcı olmayan kabul ve akıllıca seçimler yaparak hareket ederler (Coatsworth, Duncan, Greenberg and Nix, 2010; Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Orue, Calvete, González, Odriozola, Colomer ve Cortázar, 2020).

Farkındalıklı ebeveynlik için ebeveynlerde bulunması gereken beş ebeveynlik boyutuna dikkat çekilmektedir. Bunlar; dikkatle dinlemek, kendini ve çocuğu yargılamadan kabul etmek, kendisinin ve çocuğun duygusal farkındalığı, ebeveynlik ilişkisindeki özdenetim ve kendisi ve çocuğu için şefkat olarak sıralanmaktadır (Coatsworth, Duncan, Greenberg and Nix, 2010; Conner ve White, 2014; Gouveia, Carona, Canavarro ve Moreira, 2016; Moreira, Carona, Silva, Nunes ve Canavarro, 2016; O'Brien, Larson ve Murrell, 2008; Sethi ve Sharma, 2018; Taft, 2017).

Farkındalıklı ebeveynlik kişilerarası becerilerin yanı sıra kişinin kendine yönelik becerilerinin gelişimini ve ebeveyn tutumlarını ve yetkinliklerini de etkilemektedir (Conner ve White, 2014; Işık, 2020). Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimlerinde ebeveyn odaklı, çocuklarının ihtiyaç, istek ve duygularını dikkate almayan ve çocuklarının kontrolünü elinde bulundurmak isteyen bir yaklaşım güderek çocuklarından zorla uyumlu davranış göstermesini bekler (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009). Klasik ebeveyn tutumları çocuğun kobay olarak düşünülmesi, davranışlarının kontrol edilmesi ve değiştirilmesine odaklanan, onların hassas kalplerini ve zihinlerini görmezden gelen bir tutumdur (Sethi ve Sharma, 2018). Oysa ki ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını, his ve duygularının farkında oldukları ve bunları kabul ettikleri zaman çocuklarıyla olan ilişkilerinden keyif alabilir (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009). Farkındalıklı ebeveynlik klasik ebeveyn yaklaşımlarını ana odaklanmış dikkat ve farkındalık, düşük tepkisellik, açık ve kabul edici bir tutum haline dönüştürmektedir (Coatsworth, Duncan, Greenberg ve Nix, 2010). Ayrıca bu tutum ebeveyn çocuk iletişimde sağlıklı bir denge, düşük kaygı, öz yeterlik, çocuklardan yetenekleri ölçüsünde beklenti, çocukların ihtiyaçlarına duyarlılık gibi olumlu özellikleriyle katı disiplin kullanımını azaltmaktadır (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009). Farkındalıklı ebeveynliğin klasik ebeveyn tutumlarından farkı düşünce ve duygularının kontrolünü

sağlayabilen, daha dikkatli ve duyarlı, hissettiklerinin nedenleri hakkında değerlendirme yapabilen ve stresle başa çıkabilen yüksek farkındalık sahibi çocukların yanı sıra (Waters, 2016), etkileşimlerinde duygusal farkındalık, öz düzenleme, öz yeterlik, şefkat, empati ve yargılayıcı olmayan kabul becerilerini geliştiren ebeveynlerdir (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009).

Farkındalıklı ebeveynlik ebeveyn-çocuk ilişkilerini geliştirdiği gibi çocuktaki olumsuz semptomları azaltarak sağlıklı çocuk gelişimini de desteklemektedir (O'Brien, Larson ve Murrell, 2008). Farkındalıklı ebeveynlikle ilgili araştırmalara bakıldığında çocuktaki sosyal beceri ve problem davranışlar (Geurtzen, Scholte, Engels, Tak ve van Zundert, 2015; Karaağaç ve Deniz, 2020; Işık, 2020; Orue ve ark., 2020; Parent ve ark., 2010; Parent, McKee, Rough ve Forehand, 2016), duygu sosyalleştirme (McKee, Parent, Zachary ve Forehand, 2018; Türsel, 2019), ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu iletişimi ve özerklik (Cohen ve Semple, 2010; Kudo, Longhofer, Floersch, 2012; Lippold, Duncan, Coatsworth, Nix ve Greenberg, 2015; Orue ve ark., 2020), sağlıklı psikososyal gelişim (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Gördesli, Arslan, Çekici, Sünbül ve Malkoç, 2018); sosyal duygusal uyum becerileri, akademik başarı ve sosyal yeterlilik (Lengua, Ruberry, McEntire, Klein ve Jones, 2018), öz değer (Deluga, 1997), akran ilişkileri ve prososyal davranışlar (Siu, Ma ve Chui, 2016), çocuk refahı (Duncan ve ark., 2009), benlik (O'Brien, Larson ve Murrell, 2008), özşefkat ve farkındalık (Moreira, Carona, Silva, Nunes ve Canavarro, 2016; Gouveia, Carona, Canavarro ve Moreira, 2016; Moreira, Gouveia ve Canavarro, 2018) ile beyin gelişimi (Siegel ve Payne Bryson, 2015) gibi gelişim alanları ve becerilerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür.

Çocukların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesi ebeveynlerin farkındalıklı ebeveynlik düzeyleriyle orantılıdır (Wong ve ark., 2019). Yaşadığımız yüzyılda çocuklardan beklenen özellikler lider, girişimci, takım çalışmasına yatkın ve özgüven sahibi olmalarıdır (Levent, 2012) ve bu çocuklar ancak pozitif ebeveyn tutumları ve liderlik becerilerini destekleyici ortam ve fırsatlar sunan (Bisland, 2004; Oliver ve ark., 2011; Scharf ve Maysseless, 2009), müdahaleci ve kısıtlayıcı olmayan, sınırlarla birlikte bağımsızlığı da teşvik eden (Kudo, Longhofer, Floersch, 2012; Murphy ve Johnson, 2011), çocuklarıyla olumlu etkileşim içinde bulunan (Chen, He, Chang ve Liu, 2005; Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey, 2004) ve çocuğuna kendisiyle ilgili kararlar verebilme imkanı tanıyan ebeveynler (Durmuş, 2006) tarafından yetiştirilir.

Çocukların liderliğe ilişkin rol modelleri ebeveynleridir. Ebeveynler sundukları model davranışlar ve deneyimleri aracılığıyla çocuklarında oluşacak liderliğe ilişkin düşünceleri etkilemektedir (Murphy ve Johnson, 2011). Ailelerin çocukların liderlik becerileri üzerindeki etkilerine yönelik olarak yapılan araştırmalarda vurgulanan ebeveyn tutumları (Avolio, Rotundo ve Walumbwa, 2009; Murphy, 2011; Popper, 2011) ile bağlanma stillerinin (Keller, 2003; Popper, 2002; Popper ve Maysseless, 2003; Popper, Maysseless ve Castelnovo, 2000) çocukların ileriki süreçteki liderlik becerilerinin öncülü olduğu gerçeği liderlik becerilerini yordayan önemli bir etken olarak çocuğa bakım sağlayan kişinin çocukla olan ilişkisini işaret etmektedir. Liderlik becerisi okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu halde (Kitano ve Tafoya, 1983) bu dönemdeki liderlik becerilerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Duran, 2014; Duran, 2019; Fukada, Fukada ve Hicks, 1994; Fukada, Fukada ve Hicks, 1997; Keller, 2003; Lee, Recchia ve Shin, 2005; Segal, Peck, Vega-Lahr ve Field, 1987; Solmaz, 2017). Ayrıca araştırmaya konu olan farkındalıklı ebeveynliğin okul öncesi dönemdeki çocuğun liderlik becerilerine etkisine dair bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Avolio, Rotundo ve Walumbwa (2009) ile Durmuş (2006) çalışmalarında yetkin ebeveynlik tutumunun çocuklardaki liderlik becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiş olsa da farkındalıklı ebeveynlik klasik ebeveyn tutumlarından farklı olarak ayrı bir yeri ve önemi olan bir ebeveyn tutumudur (Ulus, 2018). Son yıllarda okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin yer aldığı çalışmaların da yer alması sevindirici olmakla birlikte bu çalışmalarda çocukların sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim düzeyine ve yetkinliklerine odaklanıldığı görülmektedir (Işık, 2020; Karaağaç ve Deniz, 2020).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına göre çocuğun gelişimini yakın çevresi ve ev ortamı doğrudan etkiler (Fox, 2012). Erken çocukluk döneminde, gelişim boyutunda ailenin dahil edilmediği hiçbir girişimin başarılı olamadığı (Yıldız, 2017) ve erken çocuklukta liderlik becerilerinin gelişiminde ailenin rolünün yadsınamaz olduğu gerçeğinden hareketle yapılan bu araştırma klasik ebeveyn tutumlarından ziyade ebeveyn çocuk etkileşiminde bilinçli farkındalıklı ebeveynliği ebeveynlerin hayatına sokabilmek, yine ebeveynlerin ebeveynlik tarzlarını değerlendirmeden geçirebilmeleri ve çocuklarıyla sıcak ve güven dolu ilişkiyi sağlayabilmek adına önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın bilinçli farkındalıklı ebeveynlik üzerine ülkemizde yürütülecek çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin çocuklarının liderlik becerilerini yordama durumu incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda cevapları aranan sorular şunlardır:

1. Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ne durumdadır?
2. Çocukların liderlik becerileri ne düzeydedir?
3. Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarının liderlik becerileri çocuğun cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve babanın eğitim durumu ile kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocuklarının liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri çocukların liderlik becerilerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Karasar (2014) ilişkisel taramaların iki veya daha çok değişken arasında bir değişimin varlığını ve derecesini belirlemeye çalıştığını belirtmektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile çocukların liderlik becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi de ilişkisel tarama modeliyle araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya ait veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Tekirdağ Süleymanpaşa ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 25 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş altı yaş grubunda çocuğu bulunan 313 çocuğun 313 ebeveyni ve yine bu çocukların sınıfında eğitim veren öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmada yer alan katılımcılardan toplanan verilere ait demografik bilgilerin frekans dağılımları istatistiksel olarak analiz edilerek Tablo 1'de sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.

Demografik Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Bulgular

Faktör	Değişken	Sayı (n=313)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	164	52,4
	Erkek	149	47,6
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	276	88,2
	Hayır	37	11,8
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	33	10,5
	Ortaokul	29	9,3
	Lise	100	31,9
	Üniversite	151	48,2
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	34	10,9
	Ortaokul	17	5,4
	Lise	102	32,6
	Üniversite	160	51,1
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	135	43,1
	iki kardeş	153	48,9
	üç kardeş	25	8,0

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında 164 (%52,4) kız, 149 (%47,6) erkek olduğu görülmektedir. Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim aldı mı sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde; 276 (%88,2) katılımcının çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı, 37 (%11,8) katılımcının çocuklarının okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyine dair dağılım incelendiğinde; 33 (%10,5) annenin ilkokul, 29 (%9,3) annenin ortaokul, 100 (%31,9) annenin lise ve 151 (%48,2) annenin üniversite mezunu; baba eğitim düzeyine dair dağılım incelendiğinde 34 (%10,9) babanın ilkokul, 17 (%5,4) babanın ortaokul, 102 (%32,6) babanın lise ve 160 (%51,1) babanın üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısına dair dağılım incelendiğinde; 135 (43,1) çocuğun tek çocuk, 153 (%48,9) çocuğun iki kardeş ve 25 (%8) çocuğun üç kardeş olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacıların hazırladığı sosyo demografik özellikleri (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı) içeren demografik bilgi formu, ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve çocukların liderlik becerilerini değerlendirmek üzere Erken Çocuklukta Liderlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ancak ülkemizin içinden geçtiği pandemi süreci dikkate alındığında ebeveyn ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme imkânı bulunmadığı için veri toplama araçları dijital forma çevrilerek katılımcılara uygulanmıştır. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MIPQ) McCaffrey, Reitman ve Black (2017) tarafından çocuk ve ergenlerin ebeveynleri için farkındalıklı ebeveynlik düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda 28 madde bulunmaktadır. Ebeveynler 4 puanlık Likert tipi bir ölçek kullanarak yanıt verir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 ve en yüksek puan 96'dır ve ölçeğe göre daha yüksek puanlar ebeveynlikte daha yüksek düzeyde farkındalık gösterirken, daha düşük puanlar ebeveynlikte daha düşük düzeyde farkındalık gösterir. Orijinal ölçeğin gelişimi, yaşları 2 ila 16 arasında değişen 203 çocuk ve ergen ebeveyninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçek "Ebeveyn Öz-Yeterliliği" ve "Çocukla Anda Olmak" üzere iki alt boyuta sahiptir. Ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Gördesli, Arslan, Çekici, Sünbül ve Malkoç (2018) tarafından yapılmıştır.

Ayşenur Duran (2019) tarafından, 48-66 ay arası çocukların liderlik özelliklerini tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği (EÇDLÖ) ise öğretmenin bireysel olarak her çocuk için dolduracağı ve Hiçbir

zaman, Nadiren, Bazen, Çoğu zaman ve Her zaman şeklinde işaretlenen 5'li likert tipi bir ölçek olup bu yaş grubu çocuklar için hazırlanmış toplam 48 maddeden oluşmaktadır. En düşük puanın 48, en yüksek puanın 240 olduğu ölçekten alınan puanların yüksek çıkması çocukların yüksek liderlik özellikleri, düşük çıkması ise düşük liderlik özellikleri sergilediklerini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları dijital forma çevrilerek uygulanmıştır. Buna göre ilk aşamada Süleymanpaşa ilçesinde bulunan 25 okulun idarecileri ile görüşülerek uygulama izni alınmış, ardından bu okullarda görev yapan 62 öğretmen telefonla aranarak kendilerine araştırmanın amacı açıklanmış ve çocukların liderlik becerilerine ilişkin gönderilen ölçekleri doldurmaları, ayrıca sınıflarında öğrenim gören çocukların ebeveynlerinden çalışmaya katılmayı kabul edenlere de bilinçli farkındalık ebeveynlik ölçeğini gönderip doldurmalarını sağlamaları istenmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin çocuklar için doldurduğu formlardan 313 tanesinin araştırma için kullanılabilir olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 18.0 istatistik programında çözümlenmiş ve öncelikle veri dağılımlarının standart normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Adı	Z	p
EÇDLÖ	0,102	0,000*
EBFÖ (Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği)	0,135	0,000*

* $p \leq .05$

Sınırlılıklar

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından biri olan ebeveyn öz yeterliliği ebeveynlerin, çocuklarını sağlıklı ve başarıyı teşvik edici bir şekilde etkileme yeteneklerine olan inancı, ebeveynler ve çocukları için sağlıklı işleyişin teşvik edilmesinde kilit bir faktördür.

Alan yazında ebeveynlerin bilinçli farkındalıklı tutumlarının çocuklarının liderlik becerilerini doğrudan etkilediğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Enebrink, Danneman, Mattsson, Ulfsdotter, Jalling ve Lindberg (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlere uygulanan program sonrasında ebeveyn stratejilerinin (çocuklarına rehberlik etme, empati gösterme, anlayışlı olma, kural ve sınırlara sahip olma gibi) ebeveyn öz yeterliliğine ilişkin anlamlı gelişmelerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çalışmada bahsedilen stratejiler bilinçli farkındalık sahibi olan ebeveyn özellikleri ile de ilişkili olduğu için buradan hareketle bilinçli farkındalık ebeveynliğinin alt boyutlarından biri olan ebeveyn öz yeterliliğine yönelik yapılan çalışmaların bulgularından yola çıkarak yorumlar yapılması mümkündür.

BULGULAR

Katılımcıların Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçeklerin Puan Ortalamaları ve Puan Aralıkları

	N	\bar{x}	SS	Min	Max
EÇDLÖ	313	168,31	28,14	96	213
EBFÖ	313	73,63	14,63	30	107
EBFÖ Anda Olma	313	33,17	6,95	13	48
EBFÖ Ebeveyn Özyeterliliği	313	40,46	8,09	17	59

$p \leq .05$

Katılımcıların Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 168,31'dir. Çocukların liderlik puan ortalamalarının değerine bakıldığında 0,00-1,00 arasında çok düşük, 1,01- 2,00 arasında düşük, 2,01-3,00 arasında orta, 3,01-4,00 arasında yüksek, 4,01- 5,00 arasında çok yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. En düşük puanın 48, en yüksek puanın 240 olduğu liderlik ölçeğinden alınan ortalama puan, çocukların liderlik becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 73,63'tür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puanın 96 olduğundan hareketle katılımcıların aldıkları ortalama puan, bilinçli farkındalık ebeveynlik düzeylerinin ortalamadan yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinden Çocukla Anda Olma puan ortalaması 33,17 ve Ebeveyn Özyeterliliği puan ortalaması 40,46 olarak saptanmıştır. Ebeveyn Özyeterliliği alt boyutunun puanı, ölçeğin diğer alt boyutundan daha yüksektir.

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çalışma Grubuna Ait Ölçek Puanları ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
EÇDLÖ	Kız	164	149,89	24582,00	-1,458	11052,00	0,145
	Erkek	149	164,83	24559,00			
EBFÖ	Kız	164	143,52	23536,50	-2,767	10006,50	0,006*
	Erkek	149	171,84	25604,50			
EBFÖ Anda Olma	Kız	164	145,98	23941,00	-2,264	10411,00	0,024*
	Erkek	149	169,13	25200,00			
EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	Kız	164	142,61	23388,50	-2,955	9858,50	0,003*
	Erkek	149	172,84	25752,50			

* $p \leq .05$

Yapılan analiz sonucuna göre; EBFÖ, EBFÖ alt ölçeklerinden anda olma ve ebeveyn özyeterliği puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p \leq .05$), erkek çocuğa sahip olan katılımcıların EBFÖ ($U=10006,50$; $p=0,006$), Anda Olma ($U=10411,00$; $p=0,024$) ve Ebeveyn Özyeterliği ($U=9858,50$; $p=0,003$) puanlarının kız çocuğa sahip olan katılımcılara göre anlamlı derecede farklı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın erken çocukluk dönemi liderlik ölçeği puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir değişim yaratmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeylerinin okul öncesi eğitime göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çalışma Grubuna Ait Ölçek Puanları ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Arasındaki İlişkiye Ait U Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
EÇDLÖ	Evet	276	160,33	44250,50	-1,777	4187,50	0,076
	Hayır	37	132,18	4890,50			
EBFÖ	Evet	276	159,80	44106,00	-1,498	4332,00	0,134
	Hayır	37	136,08	5035,00			
EBFÖ Anda Olma	Evet	276	160,62	44330,50	-1,935	4107,50	0,053
	Hayır	37	130,01	4810,50			
EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	Evet	276	159,05	43896,50	-1,094	4541,50	0,274
	Hayır	37	141,74	5244,50			

Analiz sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alma durumunun erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık ölçeği puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Anne Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çalışma Grubuna Ait Ölçek Puanları ile Anne Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
EDÇLÖ	İlkokul	33	50,64	3	103,486	0,000*	1-2 1-3 1-4
	Ortaokul	29	86,31				
	Lise	100	143,97				
	Üniversite	151	202,45				

EBFÖ	İlkokul	33	45,73	3	89,192	0,000*	1-2
	Ortaokul	29	104,10				1-3
	Lise	100	149,57				1-4
	Üniversite	151	196,40				
EBFÖ Anda Olma	İlkokul	33	45,29	3	96,192	0,000*	1-2
	Ortaokul	29	103,79				1-3
	Lise	100	144,72				1-4
	Üniversite	151	199,77				
EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	İlkokul	33	48,85	3	77,737	0,000*	1-2
	Ortaokul	29	104,79				1-3
	Lise	100	157,20				1-4
	Üniversite	151	190,53				

* $p \leq .05$

Yapılan analiz sonuçlarına göre; EDÇLÖ ($\chi^2=103,486$; $sd=3$; $p=0.000$), EBFÖ ($\chi^2=89,192$; $sd=3$; $p=0.000$), EBFÖ alt ölçeklerinden Anda Olma ($\chi^2=96,192$; $sd=3$; $p=0.000$) ve Ebeveyn Özyeterliği ($\chi^2=77,737$; $sd=3$; $p=0.000$) puanları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Farklılığa neden olan grubun saptanabilmesi için yapılan Tukey Post-Hoc testi sonucunda EDÇLÖ için; ilkökul eğitiminin ortaokul, lise ve üniversite eğitimleri ile arasındaki anlamlı farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Üniversite mezunu annelerin çocuklarına dair EDÇLÖ puanlarının eğitim düzeyi ilkökul, ortaokul ve lise olan katılımcıların çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. EBFÖ için; ilkökul eğitiminin ortaokul, lise ve üniversite eğitimleri ile arasındaki anlamlı farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Üniversite mezunu annelerin EBFÖ puanlarının diğer eğitim düzeylerindeki annelerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. EBFÖ Anda Olma için; ilkökul eğitiminin ortaokul, lise ve üniversite eğitimleri ile arasındaki anlamlı farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Üniversite mezunu olan annelerin EBFÖ Anda Olma puanlarının diğer eğitim düzeylerindeki annelerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği için; ilkökul eğitiminin ortaokul, lise ve üniversite eğitimleri ile arasındaki anlamlı farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir. Üniversite mezunu olan annelerin EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği puanlarının diğer eğitim düzeylerine sahip annelerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçları Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Çalışma Grubuna Ait Ölçek Puanları ile Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
EDÇLÖ	İlkokul	34	45,43	3	104,179	0,000*	1-2
	Ortaokul	17	129,50				2-4
	Lise	102	127,65				
	Üniversite	160	202,34				
EBFÖ	İlkokul	34	49,53	3	84,742	0,000*	1-2
	Ortaokul	17	114,82				1-3
	Lise	102	139,30				1-4
	Üniversite	160	195,60				
EBFÖ Anda Olma	İlkokul	34	51,99	3	88,193	0,000*	1-2
	Ortaokul	17	105,94				1-3
	Lise	102	137,20				1-4
	Üniversite	160	197,36				
EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	İlkokul	34	48,75	3	76,237	0,000*	1-2
	Ortaokul	17	121,88				2-4
	Lise	102	145,07				
	Üniversite	160	191,34				

* $p \leq .05$

Analiz sonuçlarına göre; EDÇLÖ ($\chi^2=104,179$; $sd=3$; $p=0.000$), EBFÖ ($\chi^2=84,742$; $sd=3$; $p=0.000$), EBFÖ alt ölçeklerinden Anda Olma ($\chi^2=88,193$; $sd=3$; $p=0.000$) ve Ebeveyn Özyeterliği ($\chi^2=76,237$; $sd=3$; $p=0.000$) puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farklılığa neden olan grubun saptanabilmesi için yapılan Tukey Post-Hoc testi sonuçlarına göre eğitim düzeyi üniversite olan babaların çocuklarına dair liderlik puanlarının, eğitim düzeyi ilkökul ve ortaokul olan katılımcıların çocuklarından; yine üniversite mezunu olan babaların EBFÖ puanlarının diğer eğitim düzeyindeki babalardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. EBFÖ Anda Olma için baba eğitim düzeyi üniversite olan

katılımcıların puanlarının eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olan babalara; EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği için de yine üniversite mezunu olan babaların puanlarının eğitim düzeyi ilkököl ve ortaokul olan babalara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeylerinin çocuğun sahip olduğu kardeş sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çalışma Grubuna Ait Ölçek Puanları ile Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
EDÇLÖ	Tek çocuk	135	165,73				
	2 kardeş	153	153,97	2	3,931	0,140	
	3 kardeş	25	128,38				
EBFÖ	Tek çocuk	135	162,83				
	2 kardeş	153	156,50	2	3,038	0,219	
	3 kardeş	25	128,56				
EBFÖ Anda Olma	Tek çocuk	135	161,90				
	2 kardeş	153	157,42	2	2,979	0,225	
	3 kardeş	25	127,98				
EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	Tek çocuk	135	164,50				
	2 kardeş	153	155,86	2	4,385	0,112	
	3 kardeş	25	123,52				

Yapılan analiz sonuçlarına göre erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Erken çocukluk dönemi liderlik ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Ölçekler Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

		(1)	(2)	(3)	(4)
(1) EÇDLÖ	r	1			
	p				
(2) EBFÖ	r	0,707	1		
	p	0,000***			
(3) EBFÖ Anda Olma	r	0,717	0,937	1	
	p	0,000***	0,000***		
(4) EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	r	0,635	0,939	0,774	1
	p	0,000***	0,000***	0,000***	

*** $p<.001$

Korelasyon analizi sonuçlarına göre; EÇDLÖ ile EBFÖ ($r=0,707$; $p=0,000$), EBFÖ alt ölçeklerinden Anda Olma ($r=0,717$; $p=0,000$) ve Ebeveyn Özyeterliği ($r=0,635$; $p=0,000$) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. EBFÖ ile EBFÖ alt ölçeklerinden Anda Olma ($r=0,937$; $p=0,000$) ve Ebeveyn Özyeterliği ($r=0,939$; $p=0,000$) arasında; EBFÖ alt ölçeklerinden Anda Olma ile EBFÖ alt ölçeklerinden Ebeveyn Özyeterliği ($r=0,774$; $p=0,000$) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Üzerine Regresyon Modelleri

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyinin çocukların liderlik becerilerinin yordayıcısı olup olmadığına yönelik olarak yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.*EDÇLÖ Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
EDÇLÖ	Sabit	52,998	11,150	0,000	611,806	0,000	0,663
	EBFÖ	1,566	24,735	0,000			

Tablo 10'da görüldüğü üzere çocukların liderlik becerileri ile ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bir sonuç vermiştir (F=611,806; p=0,000). Model çocukların liderlik becerileri varyansının %66,3'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyinin çocukların liderlik becerilerini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerindeki artış çocukların liderlik becerilerini arttırmaktadır ($\beta=1,566$, p=0,000). Regresyon analizi sonuçlarına göre çocukların liderlik becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir: Çocukların Liderlik Becerileri=52,998+(1,566xEbeveynlikte Bilinçli Farkındalık)

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi alt ölçeklerinin çocukların liderlik becerilerinin yordayıcısı olup olmadığına yönelik olarak yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.*EDÇLÖ'nün EBFÖ Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
EDÇLÖ	Sabit	54,093	11,480	0,000	37,233	0,000	0,672
	EBFÖ Anda Olma	2,390	8,264	0,000			
	EBFÖ Ebeveyn Özyeterliği	0,863	3,473	0,001			

Tablo 11'de görüldüğü üzere çocukların liderlik becerileri ile ebeveynlikte bilinçli farkındalık alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan regresyon analizi anlamlı bir sonuç vermiştir (F=37,233; p=0,000). Model çocukların liderlik becerileri varyansının %67,2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çocukların liderlik becerileri üzerindeki göreceli önem sırası; Anda Olma ve Ebeveyn Özyeterliğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde Anda Olma ve Ebeveyn Özyeterliği düzeylerinin çocukların liderlik becerilerini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin anda olma düzeylerindeki artış çocukların liderlik becerilerini arttırmaktadır ($\beta=2,390$, p=0,000). Yine aynı şekilde ebeveynlerin özyeterlik düzeylerindeki artış çocukların liderlik becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,863$, p=0,001). Regresyon analizi sonuçlarına göre çocukların liderlik becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Çocukların Liderlik Becerileri=54,093+(2,390xAnda Olma) + (0,863xEbeveyn Özyeterliği)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, bilinçli farkındalık ebeveynlerin çocuklarının liderlik becerilerini yordama düzeyi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın bu bölümünde, yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular özetlenerek tartışılmıştır.

Araştırmada çocukların liderlik becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların liderlik becerilerine yönelik çalışmalarda bu bulguyu destekler nitelikte çocukların liderlik becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Duran, 2019; Ogurlu, 2012; Solmaz, 2017). Fukada, Fukada ve Hicks (1994) ve Fukada, Fukada ve Hicks (1997) okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yaptığı çalışmada oyun kurucu ve merkezi rolde olanların ve sosyometrik durumu yüksek olan çocukların liderlik becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada çocukların liderlik puanları cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığında çocukların cinsiyeti ile liderlik becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalardan Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016), Duran (2014) ile Tapşın (2019)'ın çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin liderlik becerilerinde cinsiyete göre farklılık bulunmazken, kız çocuklarının liderlik puanlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da

bulunmaktadır (Arslan ve Durmuş, 2013; Duran, 2019; Durmuş, 2011; Hardy, Hunt, and Lehr, 1978; Mawson, 2010; Ogurlu, 2012; Zeteroğlu, 2014)

Cuadrado, Morales ve Recio (2008) araştırmalarında kadın ve erkeklerin liderlik becerileri anlamında birbirine üstünlüğünü değil; farklı liderlik tarzlarına sahip olduğunu vurgulamış; erkeklerin liderlik stilini görev odaklılığa vurgu yapan otokratik olarak tanımlarken, kadınların liderlik stilini demokratik olarak tanımlamışlardır. Bu farklılığın kaynağının da çevrenin kız ve erkek çocuklardan beklentilerinin farklı olması, büyürken farklı becerileri gerektiren ve farklı etkileri bulunan farklı oyunlar oynamaları ve toplumsal cinsiyet rolleri hakkındaki kalıp yargılar olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların liderlik puanlarının anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Annesi ve babası üniversite mezunu olan çocukların liderlik puanları, diğerlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Duran (2019)'ın çalışmasında da benzer şekilde annesi lise mezunu ve babası üniversite mezunu olan çocukların liderlik puanları yüksek bulunmuştur. Buna karşılık Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016) ile Durmuş (2011) çocukların liderlik davranışı ile anne baba eğitim durumu arasında bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

Sosyal becerilerin gelişimi okul öncesi dönemde ortaya çıkar ve çocukların bağımsız ve kişilerarası becerilerde yetkinlik göstermesini sağlar (Özyürek ve Ceylan, 2014; Zembat ve Dağal, 2021). Çocukluk döneminde edinilen sosyal becerilerin gelişiminde ailenin önemli bir yeri olmakla birlikte ebeveynlerin eğitim düzeyi de belirleyici rol oynar (Özabacı, 2006). Bu sosyal becerilerden birinin de liderlik becerileri olması (Fox, Flynn, ve Austin, 2015; Zembat ve Dağal, 2021) dolayısıyla ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının liderlik becerilerinin artış gösterdiği bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bunun aksi yönünde bulgular elde edilen çalışmalar bulunmaktadır (Duran, 2019; Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey, 2004). Liderlik becerileri çocukluktan itibaren çocukların yaşlarına uygun deneyimler sağlandıkça edinilen becerilerdir (Zembat ve Dağal, 2021). Bu becerilerin okul öncesi eğitime başlamadan önce ilk kazanıldığı ortamın aile olduğu ve ailenin çocuğuna bir sorun karşısında nasıl karar verdiği, izlediği strateji gibi konularda model olduğu, bunun sonucunda da çocuklarında liderlik becerilerinin gelişimie katkı sundukları vurgulanmaktadır (Aslan, Yalçın, Sarp ve Ulutaş, 2017).

Çalışma kapsamında kardeş sayısı çocukların liderlik becerileri arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Duran (2019), Durmuş (2011) ile Scharf ve Mayseless (2009) da çalışmalarında çocukların liderlik becerileri ile kardeş sayısı arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir. Ailenin, çocuklarının liderlik becerilerini geliştirme yolunda, sahip olduğu çocuk sayısı yerine çocuklarına sundukları deneyim ve yaşantıların daha önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Buna karşın Büyüktaşkapu (2012) yaptığı çalışmasında bilinçli farkındalık düzeyinin alt boyutu olan ebeveyn öz yeterliğinin ebeveynlerde orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin farkındalık düzeyleri arttıkça, çocuklarıyla etkileşimlerinin daha çok olduğu, çocuklarına verdikleri yanıtların etkileşimlerine etkisinin daha çok farkında olduğu ve daha çok olumlu duygusal bağ kurabildikleri (Altmaier ve Maloney, 2007; Coatsworth ve ark., 2010; Işık, 2020), çocuklarını tam dikkatle dinleme, ebeveynlik ilişkisinde öz düzenleme becerilerini sergileme, yargılayıcı olmayan bir şekilde çocuklarını kabul etme ve empati kurma becerilerinin yüksek düzeyde olduğu (Corthorn ve Milicic, 2016) belirtilmiştir. McCaffrey, Reitman ve Black (2017) bilinçli farkındalıklı ebeveynlik faktörlerinin otoriter ve izin verici ebeveynlik tutumu ile negatif, yetkin ebeveynlik tarzı ile olumlu ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Mevcut araştırmada bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, erkek çocuğa sahip ebeveynlerin farkındalıklı ebeveynlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. McCaffrey, Reitman ve Black (2017)'in yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ise bilinçli farkındalıklı ebeveynlik, çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Yapılan farklı çalışmalarda yine bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin alt boyutu olan ebeveyn özyeterliğinin çocuğun cinsiyetine yönelik anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilirken (Balat, Sezer ve Tunçeli, 2014; Coleman ve Karraker, 2000; Moutan ve Roskom, 2015; Ogelman ve Topaloğlu, 2014; Özdemir, 2012) anlamlı farkın kız çocukların ebeveynlerinin lehine olduğu bir çalışmaya da rastlanmıştır (Baş, 2019). Mevcut araştırma bulgusunun erkek çocukları lehine çıkmış olmasına ailenin yaşadığı bölge, kültürel etkenler ya da erkek çocuklarında görülebilen içselleştirilmiş ya da dışsallaştırılmış davranışlarla ailenin başa çıkmadaki başarısı neden olarak gösterilebilir.

Yapılan çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe bilinçli farkındalıklı ebeveynlik düzeyinin de artış gösterdiği görülmektedir. Bu paralelde Moreira, Gouveia ve Canavarro (2018), Parent, Mckee, Rough ve Forhand (2016) ile Wu ve ark. (2019) da yaptıkları çalışmalarda aynı bulgulara ulaşmıştır. McCaffrey, Reitman ve Black (2017)'in yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ise, bilinçli farkındalıklı ebeveynlik, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda yine aynı şekilde bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin alt boyutu olan ebeveyn özyeterliğinin anne ve babanın öğrenim durumlarına göre değişmediği görülürken (Balat, Sezer ve Tunçeli, 2014; Çattık ve Aksoy, 2018; Izzo, Weiss, Shanahan ve Brown, 2010; Moutan ve Roskom, 2015; Ogelman ve Topaloğlu, 2014; Özdemir, 2012; Sevigny ve Loutzenhiser, 2009; Topaloğlu, 2013) bunun aksine ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ebeveyn özyeterliği arasında yüksek ilişki olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Coleman ve Karraker, 2000; Özdemir, 2019). Öztürk ve Giren (2015) buna ilişkin olarak anne eğitim durumunun ebeveynliğe yönelik tutum ve ilgilerini anlamlı düzeyde etkilediğine vurgu yapmıştır.

Araştırma bulgularına göre kardeş sayısı ebeveynlerin farkındalıklı ebeveynlik düzeylerini etkilememiştir. Buna paralel olarak Aktaş (2011) ile Subaşı ve Çelik (2019) aynı bulgulara ulaşmış olsa da ailedeki çocuk sayısının anne baba tutumlarını etkilediği belirtilmekle birlikte (Güneysu, 1982; Özdemir, 2019; Şimşek, 2006), kardeş sayısı ile anne baba ilgisi ve tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Ulus (2018) bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarıyla kurdukları ilişkide gerçekten var olmak konusunda isteklilik gösteren ebeveynler olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada çıkan sonuca, ebeveynlerin çocuk sayıları arttıkça çocukları arasında bir tutum farklılığına neden olmamak adına daha da bilinçlenmelerinin ve özenli davranmak istemelerinin neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre farkındalıklı ebeveynlik düzeyi ile çocuklardaki liderlik becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Murphy ve Johnson (2011) liderliğin erken yaşlarda tohumlarının atıldığını ve yordayıcılarından birinin de ebeveynlik tarzı olduğunu belirtmiştir. Terman (1904) erken çocukluk dönemindeki çocukların liderlik özelliklerinin gelişimi için yetkin ebeveynlere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Aktaran Fu, 1970).

Farkındalıklı ebeveynlik uygulamaları çocuğun akademik başarısını ve prososyal davranışların kazanımını arttırarak sağlıklı psikososyal gelişimini sağladığı (Dawe ve Harnett, 2007; Lengua, Ruberry, McEntire, Klein ve Jones, 2018; Siu, Ma ve Chui, 2016; Wong ve ark., 2019) ve sosyal becerilerini arttırdığı (Karaağaç ve Deniz, 2020) gibi ayrıca aile ilişkilerinin güvene dayalı gelişimini, ebeveynlerde yönlendirici desteği arttırarak çocuğunu reddetme ve olumsuz ebeveynlik davranışlarının da azalmasını sağlar (Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Gördesli, Arslan, Çekici, Sünbül ve Malkoç, 2018; Lengua, Ruberry, McEntire, Klein ve Jones, 2018; McCaffrey, Reitman ve Black, 2017; O'Brien, Larson ve Murrell, 2008; Singh, Lancioni, Winton, Singh, Singh, Adkins ve Wahler, 2010). Buna karşın Duran (2019)'ın çalışmasında çocuğun ebeveyni ile kurduğu ilişkilerin liderlik özellikleri üzerindeki önemini destekler nitelikte bir bulguya ulaşılmamıştır. Araştırma bulgusunun aksi yönünde bulguları olan araştırmalardan Başal, Kahraman, Derman, Kahraman ve Sümer (2014) otoriter tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarının demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha lider ve baskıcı tutumlar sergilediğini tespit etmiştir. Oysaki Williams ve Wahler (2010) otoriter ebeveynlerin düşük düzeyde farkındalık becerileri olduğu ve çatışmalarda sert tepkiler gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından biri olan ebeveyn özyeterliliği için Jones ve Prinz (2005) çalışmalarında çocukların sosyoduygusal gelişim yönleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal becerilerinden biri olan liderlik davranışları ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Aslan, Yalçın, Sarp ve Ulutaş, 2017; Avolio, Rotundo ve Walumbwa, 2009; Eke, 2018; Murphy ve Johnson, 2011; Popper, 2011).

Albanesse, Russo ve Geller (2018) ebeveyn öz yeterliğinin hem ebeveynlerin hem de çocukların iyilik durumunda önemli rol oynadığını belirtirken, yetkin olduklarına inanan ebeveynlerin, çocuklarıyla etkili gelişimsel sonuçları teşvik edecek şekilde etkileşime girdikleri (Coleman ve Karraker, 1998; Duncan, Coatsworth ve Greenberg, 2009; Karabacak ve Demir, 2017; Vance ve Brandon, 2017) vurgulanmıştır. Bu gelişimsel becerilerden biri de liderlik becerileridir. Coleman ve Karraker (2000) ile Buluş ve Samur (2017) yüksek ebeveyn öz yeterliliği sergileyen ebeveynlerin çocuklarının daha sosyal olduklarını ve sosyal yeterliklerinin yükseldiğini; Seçer, Ogelman, Önder ve Berengi (2012) de ailelerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe çocukların saldırganlık, dışlanma ve kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmiştir. Çocuklarda görülen bu özellikler lider çocukta bulunan özelliklerden olması sebebiyle ebeveyn öz yeterliğinin çocuklardaki liderlik gelişimini desteklediği söylenebilir.

Ebeveyn özyeterliliği yüksek ebeveynlerin duygusal becerilerinin yüksek, ilgili ve duyarlı ebeveynler olduğu, çocuklarıyla ilişkilerinin daha sıcak, kabul edici ve olumlu olduğu (Izzo, Weiss, Shanahan ve Brown, 2000; Mondell ve Tyler, 1981; Mouton ve Roskam, 2015) çocuklarına değer vererek cezalandırıcı tutumlara daha az başvurdukları (Büyüktaşkapu, 2012), özyeterlik becerileri düştükçe ise işlevsel olmayan ceza yöntemlerine daha sık başvurdukları ve çocuklarıyla daha sık çatışma yaşadıkları belirtilmiştir (Sanders ve Woolley, 2005). Dix ve Meunier (2009) daha az çocuk odaklı, çocuklarıyla ilgili daha olumsuz, çocuğuyla vakit geçirmeyen, katılımcı olmayan, müdahaleci, çocuğunu ihmal eden ebeveynlerin düşük öz yeterlik becerilerine sahip olduklarını belirtmektedir. Böyle bir aile ortamında yetişen çocukların da liderlik becerilerinin olumsuz etkileeneceği düşünülmektedir. Bor ve Sanders (2004) baskıcı ve zorlayıcı ebeveynlerin öz yeterlik becerilerinin düşük düzeyde olduğunu, bu ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilen çocukların antisosyal kişilik özellikleri geliştirebileceklerini belirtmiştir. Bunun aksine öz yeterliliği yüksek ebeveynlerin çocuklarının sosyalleşme bağlamında avantajlı olduğu, sosyal duygusal uyum ve liderlik becerilerinin yüksek olduğu, küçük yaşlardan itibaren belirli sınırlar dahilinde özgürlük sunulan, kararlarına saygı duyulan, olduğu haliyle kabul edilen, aktif, girişimci ve kişiler arası etkili iletişim kurabilen çocuklar olduğu belirtilmektedir (Coleman ve Karraker, 2000; Özben ve Argun, 2002). Buradan hareketle özyeterlik becerileri yüksek ebeveynlerin lider çocuklar yetiştirme potansiyellerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Farkındalıklı ebeveynlik ölçeğinin başka bir alt boyutu da çocukla anda olmaktır. McCaffrey, Reitman ve Black (2017) çocukla anda olmak alt boyutu ile otoriter ebeveyn tutumu arasında negatif, yetkin ebeveynlikle pozitif ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Avolio, Rotundo ve Walumbwa (2009) ile Durmuş (2006) çalışmalarında yetkin ebeveynlik tutumunun çocuklardaki liderlik becerilerini olumlu etkilediğini vurgulamışlardır.

ÖNERİLER

Son yıllarda yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin öneminin anlaşılmaya başlandığı ve bu konuda özellikle ülkemizde yeni bir konu alanı olduğu için yeterli düzeyde olmasa da çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde özellikle bu ebeveynlik tarzının önemi daha da artmakta olup bu doğrultuda okul öncesi

dönem çocuklarının ve ailelerinin katılımcı olarak yer alacağı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda planlanan bu araştırmada bilinçli farkındalıklı ebeveynliğin çocukların liderlik becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn çocuk etkileşiminde etkili bir yaklaşım olduğu düşünülen ve çocukların etkili liderler olabilmeleri adına bu araştırmada önemi vurgulanan bilinçli farkındalıklı ebeveynlik programlarına ebeveynlerin daha fazla dahil edilmesi ile birlikte bu ebeveynlik tarzının etkililiği üzerine çalışmalar yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmalarda bilinçli farkındalıklı ebeveynlik uygulamalarının çocukların akademik başarı, benlik, okula hazır oluş, dil becerileri gibi farklı alanlardaki etkilerinin; ayrıca çocuklar kadar ebeveynler üzerinde de olumlu etkileri gözetildiğinde ebeveyn duygu durumu, stres düzeyi ve ebeveynlik stilleri gibi ebeveyn çıktıları üzerine de odaklanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altmaier, E., ve Maloney, R. (2007). An initial evaluation of a mindful parenting program. *Journal of Clinical Psychology*, 63, 1231-1238.
- Aslan, Ş., Yalçın, H., Sarp, N. ve Ulutaş, D.A. (2017). Anne-baba davranışlarının ve sosyal çevrelerinin liderlere etkileri. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 91-138.
- Atalay, Z., Aydın, U., Bagan, G., Taylan, R. ve Özgülük, S. (2017). Bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ölçeği-yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 16(4), 1803-1815.
- Avolio, B. J., Rotundo, M. ve Walumbwa, F. O. (2009). RETRACTED: Early life experiences as determinants of leadership role occupancy: The importance of parental influence and rule breaking behavior. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 329-342.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. ve Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Balat, G.U., Sezer, T. ve Tunçeli, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 47-63.
- Başal, H. A., Kahraman, P. B., Derman, M. T., Kahraman, Ö. ve Sümer, H. (2014). Otoriter ve demokratik tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 384-409.
- Baysal N. ve Demirbaş B. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Bedel, E.F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 504-514.
- Bektaş, H. ve Arslan, İ. (2020). Bilinçli farkındalığın öznel mutluluk üzerine etkisinde benlik saygısının aracı rolü: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 95-115.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27.
- Bluth, K. ve Wahler, R.G. (2011). Does effort matter in mindful parenting? *Mindfulness*, 2, 175-178.
- Bor, W. ve Sanders, M.R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38, 738-745.
- Bögels, S.M., Helleman, J., Deursen, S.V., Römer, M. ve Meulen, R.V. (2014). Mindful parenting in mental health care: Effects on parental and child psychopathology, parental stress, parenting, coparenting, and marital functioning. *Mindfulness* 1(2), 107-120.
- Bögels, S.M., Lehtonen, A. ve Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness* (1), 107-120.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin öz yeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 18-30.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M. E., ve Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 139-159.
- Chen, X., Chang, L., He, Y. and Liu, H. (2005). The Peer Group as a Context: Moderating Effects on Relations Between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children. *Child Development*, 2(76), 417-434.
- Coatsworth, J.D., Duncan, L.G., Greenberg, M.T. and Nix, R.L. (2010). Changing parent's mindfulness, child management skills and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 203-217.
- Coatsworth, J. D., Timpe, Z., Nix, R. L., Duncan, L. G., ve Greenberg, M. T. (2018). Changes in mindful parenting: Associations with changes in parenting, parent-youth relationship quality, and youth behavior. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(4), 511-529.
- Cohen, J.A.S., ve Semple, R. J. (2010). Mindful parenting: A call for research. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 145-151.

- Coleman, P. K., ve Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Coleman, P. K., ve Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Conner, C.M. ve White, S.W. (2014). Stress in mothers of children with autism: Trait mindfulness as a protective factor. *Research in Autism Spectrum Disorders* (8), 617-624.
- Corthorn, C. ve Milicici (2016). Mindfulness and parenting: A correlational study of nonmeditating mothers of preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1672-1683.
- Cuadrado, I., Morales, F. J., ve Recio, P. (2008). Women's access to managerial positions: An experimental study of leadership styles and gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 55-65.
- Çattık, M. ve Aksoy, V. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek, öz yeterlik ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 65-77.
- Dawe, S. ve Harnett P. (2007). Reducing potential for child abuse among methadone-maintained parents: results from a randomized controlled trial. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 32, 381-390.
- Deluga, R.J. (1997). Relationship among American presidential charismatic leadership, narcissism, and rated performance. *Leadership Quarterly* 8(1), 49-65.
- Dix T., ve Meunier, L.N. (2009). Depressive symptoms and parenting competence: An analysis of 13 regulatory processes. *Developmental Review*, 9, 45-68.
- Duncan, L.G., Coatsworth, J.D., ve Greenberg, M.T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255-70.
- Duran, A. (2014). *Okul öncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, A. (2019). *Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ile Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duncan, L.G., Coatsworth, D.J., Gayles, J.G., Geier, M.H., Greenberg, M.T. (2015). Can mindful parenting be observed? Relations between observational ratings of mother-youth interactions and mothers' self-report mindful parenting. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 276-282.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Eke, K. (2018). *4-6 yaş sosyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erus, S. M. ve Deniz, M. E. (2020). The mediating role of emotional intelligence and marital adjustment in the relationship between mindfulness in marriage and subjective well-being. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 317-354.
- Fox, D. L. (2012). Teachers' perceptions of leadership in young children. Unpublished Phd Thesis. University of New Orleans, USA.
- Fox, D. L., Flynn, L., ve Austin P. (2015). Child leadership: Teachers' perceptions and influences, *Childhood Education*, 91(3), 163-168.
- Fu, V.R. (1970). A Nursery School Leadership observation schedule and a nursery school leadership rating scale. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/fu_victoria_1970.pdf
- Geurtzen, N., Scholte, R.H.J., Engels, R.C.M.E., Tak, Y.R., ve van Zundert, R.M.P. (2015). Association between mindful parenting and adolescents' internalizing problems: non-judgmental acceptance of parenting as core element. *Journal of Child and Family Studies* 24, 1117-1128.
- Gouveia, M.J., Carona, C., Canavarro, M.C. ve Moreira, H. (2016). Self-compassion and dispositional mindfulness are associated with parenting styles and parenting stress: The mediating role of mindful parenting. *Mindfulness*, 7, 700-712.
- Gördesli, M.A., Arslan, R., Çekici, F., Sünbül, Z.A., ve Malkoç, A. (2018). The psychometric properties of mindfulness in parenting questionnaire (MIPQ) in Turkish sample. *European Journal of Education Studies*. 5(3), 175-188.
- Güneysu, S. (1986). *Üniversite Gençlerinin Kendini Kabul Düzeyine Anababa Tutumlarının Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hardy, R. C., Hunt, J., ve Lehr, E. (1978). Relationship between birth order and leadership style for nursery school children. *Perception and Motor Skills*, 46, 184-186.
- Işık, E. (2020). *Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik algıları ve iletişim düzeyleri ile çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Izzo C., Weiss L., Shanahan T., Rodriguez-Brown F. (2000). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socioemotional adjustment in Mexican immigrant families. *Journal of Prevention ve Intervention in the Community*, 20(1-2), 197-213.
- Jones, T. L., ve Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Karaağaç, Z.G. ve Deniz, M.E. (2020). Ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve çocuklarda sosyal beceri problem davranış arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *2020 VI. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, içinde (262-263). Ankara: Eğitim Bilimleri Araştırmaları Derneği.
- Karabacak, A. ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Karasar, N., (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keller, T. (2003). Parental images as a guide to leadership sensemaking: An attachment perspective on implicit leadership theories. *Leadership Quarterly*, 14, 141-160.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kitano, M.K., ve Tafoya, N. (1983). Preschool leadership: A review and critique. *Journal for the Education of the Gifted*, 5(2), 78-89.
- Kocaeffe, T. (2013). *The relationship between autonomous parenting style, mindfulness level and psychological well-being*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kudo, F.T., Longhofer, J.L. and Floersch, J.E. (2012). On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation. *Leadership* 8(4) 345-375.
- Lengua, L. J., Ruberry, E. J., McEntire, C., Klein, M., ve Jones, B. (2018). Preliminary evaluation of an innovative, brief parenting program designed to promote self-regulation in parents and children. *Mindfulness*, 1-12.
- Levent, F. (2012). Çocuğunuzu lider olarak yetiştirmek sizin elinizde. <http://m.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/kursunkalem/549748.aspx>
- Lippold, M.A., Duncan, L.G., Coatsworth, J.D., Nix, R.L., Greenberg, M.T. (2015). Understanding how mindful parenting may be linked to mother-adolescent communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1663-1673.
- Lo, H. H. M., Yeung, J. W. K., Duncan, L. G., Ma, Y., Siu, A. F. Y., Chan, S. K. C., ... ve Ng, S. M. (2018). Validating of the interpersonal mindfulness in parenting scale in Hong Kong Chinese. *Mindfulness*, 9(5), 1390-1401.
- Mawson, B. (2010). Gender and leadership styles in children's play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 115-123.
- McCaffrey, S., Reitman, D. and Black, R. (2017). Mindfulness in parenting questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8,232-246.
- McKee, L. G., Parent, J., Zachary, C. R., ve Forehand, R. (2018). Mindful parenting and emotion socialization practices: concurrent and longitudinal associations. *Family process*, 57(3), 752-766.
- Mondell, S., ve Tyler, F. B. (1981). Parental competence and styles of problem solving/play behavior with children. *Developmental Psychology*, 17(1), 73-78.
- Moreira, H., Carona, C., Silva, N., Nunes, J., ve Canavarro, M. C. (2016). Exploring the link between maternal attachment-related anxiety and avoidance and mindful parenting: The mediating role of self-compassion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 89(4), 369-384.
- Moreira, H., Gouveia, M. J., ve Canavarro, M. C. (2018). Is mindful parenting associated with adolescents' well-being in early and middle/late adolescence? The mediating role of adolescents' attachment representations, self-compassion and mindfulness. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1771-1788.
- Mouton, B., ve Roskam, I. (2015). Confident mothers, easier children: A quasi-experimental manipulation of mothers' self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2485-2495.
- Murphy, S. E., ve Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459-470.

- O'Brien, K.M., Larson, C.M. and Murrell, A.M. (2008). Third wave behavior therapies for children and adolescents. Progress, Challenges and future Directions. Greco, L. A., ve Hayes, S. C. (Eds.) içinde *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 15-35). USA: New Harbinger Publications.
- Ogelman, H.G. ve Topaloğlu, Z.Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241- 271.
- Ogurlu, Ü. (2012). Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oliver, P.H., Gottfried, A.W., Guerin, D.W., Gottfried, A.E., Reichard, R.J. ve Riggio, R.E. (2011). Adolescent family environmental antecedents to transformational leadership potential: A longitudinal mediational analysis. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 535-544.
- Orue, I., Calvete, E., González, L. F., Odriozola, J. G., Colomer, E. R., ve Cortázar, N. (2020). A Spanish adaptation of the mindfulness in parenting questionnaire. *Psicothema*, 32(1), 130-137.
- Önder, F.C. ve Utkan, Ç. (2018). Bilinçli Farkındalık ve Algılanan Stres İlişkisinde Ruminasyon ve Olumsuz Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3),1004-1019.
- Özdemir, A.D. (2012). *Bazı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Ailelerinin Ebeveynliğe Yönelik Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, G. (2019). *Annelerin 3-6 yaş çocuklarına sağladıkları ev ortamının uyarıcılığı ile ebeveyn öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M., ve Giren, S. (2015). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 477-503.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114.
- Parent, J., Garai, E., Forehand, R., Roland, E., Potts, J., Haker, K., Champion, J.E. ve Compas, B.E. (2010). Parent mindfulness and child outcome: The roles of parent depressive symptoms and parenting. *Mindfulness*, 1(4), 254-264.
- Parent, J., McKee, L., Rough, J., ve Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 191-202.
- Peker, A., Nebioğlu, M., ve Ödemiş, M.H. (2019). Sanal ortamda bağımlılık: Bilinçli farkındalığın aracı rolüne ilişkin bir model sınaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi-Anatolian Journal of Psychiatry*, 20, 153-158.
- Popper, M., Maysseless, O. ve Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 267-289.
- Popper, M. (2002). Narcissism and attachment patterns of personalized and socialized charismatic leaders. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(6), 797-809.
- Popper, M. (2011). Toward a theory of followership. *Review of general psychology*, 15(1), 29-36.
- Popper, M., ve Maysseless, O. (2003). Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(1), 41-65.
- Sanders, M. R., ve Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: care, health and development*, 31(1), 65-73.
- Scharf, M. ve Maysseless, O. (2009) Socioemotional characteristics of elementary school children identified as exhibiting social leadership qualities, *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 73-96.
- Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Önder, A. ve Berengi, S. (2012). Analysing mothers' self-efficacy perception towards parenting in relation to peer relationships of 5-6 year-old preschool children. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2001-2008.
- Segal, M., Peck, J., Lahr, N.V. ve Field, T. (1987). A medieval kingdom: Leader-follower styles of preschool play. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(1), 79-95.
- Sethi, S., ve Sharma, H. (2018). Mindfulness in Parenting. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health-ISSN 0973-1342*, 14(2), 93-104.
- Sezgin, E.Y. (2018). Erken Çocukluk Sınıflarında Bilinçli Farkındalık. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 5), Niğde.
- Siegel, R.D., Germer, C.K. ve Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). New York: Springer.

- Singh, N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Singh, J., Singh, A. N., Adkins, A. D., ve Wahler, R. G. (2010). Training in mindful caregiving transfers to parent-child interactions. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 167-174.
- Siu, A. F. Y., Ma, Y. ve Chui, F. W. Y. (2016). Maternal mindfulness and child social behavior: The mediating role of the mother-child relationship. *Mindfulness*, 7, 577-583.
- Solmaz, H. (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: Şimdinin küçükleri, geleceğin büyük liderleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). USA: Pearson.
- Taft, M. (2017). How mindful parenting can help you connect better with your children. <https://blog.wisdomlabs.com/blog/mindful-parenting-can-help-connect-better-children>.
- Tapşın, F.O. (2019). *Serbest zamanlarında spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin liderlik becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Topaloğlu, Z.Ç. (2013). *4-5 Yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Türsel, E.G. (2019). *İkili ABCX stres modeli kapsamında bir inceleme: Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların ebeveynlerinin aile uyumu ve duygu sosyalleştirme tepkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Ulus, L. (2018). *Bir ebeveyn tutumu olarak "Bilinçli Farkındalık"*. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 5), Niğde.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M., ve Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child And Family Studies*, 21(1), 139-147.
- Vance, A. J., ve Brandon, D.H. (2017). Delineating among parenting confidence, parenting self-efficacy, and competence. *Advances in Nursing Science*, 40(4), 1-23.
- Waters, L. (2016). The relationship between child stress, child mindfulness and parent mindfulness. *Psychology*, 7, 40-51.
- Williams, K.L. ve Wahler, R.G. (2010). Are mindful parents more authoritative and less authoritarian? An analysis of clinic-referred mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 230-5.
- Wong, K., Hicks, L., Seuntjens, T.G., Trentacosta, C.J., Hendriksen, T.H.G., Zeelenberg, M. and van den Heuvel, M.I. (2019). The role of mindful parenting in individual and social decision-making in children. *Frontiers in Psychology*, 10(550), 1-10.
- Wu, L., Buchanan, H., Zhao, Y., Wang, P., Zhan, Z., Zhao, B., ve Fan, B. (2019). Translation and validation of a Chinese version of the Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ). *Frontiers in psychology*, 10 (1847), 1-13.
- Yıldız, T.G. (2017). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zarbo, C., Compare, A. Melli, S., Grossi, E., Gayles, J.G., (2016). *Psychological interventions to reduce distress and improve quality of life in families with autistic children*. Eds: A. Compare, C. Elia, A.G. Simonelli et al, içinde Psychological Distress. USA: Nova Science Publisher.
- Zelazo, P. D., ve Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.
- Zembat, R. ve Dağal, A.B. (2021). *Yönetim ve liderlik*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Bahar/yonetim_ve_liderlik/index.html
- Zeteroğlu, E.Ş. (2014). *Altı yaşındaki çocukların anne baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen Adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.



Derleme Makalesi

Okuma ve Anlama Bağlamında Hızlı Okuma Teknikleri

Speed Reading Techniques in the Context of Reading and Comprehension

Review Article

Taşkın Soysal*¹

Özet

Bilginin çok hızlı üretilip yayılması sebebiyle okunacak materyallerin günden güne artması, buna karşın okumaya ayrılan zamanın giderek azalması, birtakım yenilikleri gerekli kılmaktadır. Bireylerin bir dakikada okudukları kelime sayısını anlam kaybetmeden artırmayı amaçlayan hızlı okuma teknikleri, günümüz dünyası için giderek daha çok ihtiyaç hâline gelmektedir. Ancak bu tekniklerin öğrenilmesi yeni ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Hızlı okuma çalışmalarında yalnızca okuma hızının artırılmasına odaklanılmasının yerine bireyler bu eğitimden sonra hangi metin türünde hangi hızlı okuma tekniklerini kullanacakları konusunda yetkinleşmeli, hızlı okumayı gündelik hayatın olağan bir parçası hâline getirmeyi başarmalıdır. Bütün bunlardan hareketle bu çalışmada okuma ve okuduğunu anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri hakkında bilgi verilmiş, bu konuda genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Sistemik derleme yönteminin kullanıldığı çalışmada yerli ve yabancı literatürde yer verilen hızlı okuma teknikleri hakkında açıklamalara gidilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hızlı okuma teknikleri, okuduğunu anlama, okuma, okuma hızı

Abstract

Due to the rapid production and dissemination of information, the number of materials to be read is increasing day by day, and the time allocated to reading is gradually decreasing, necessitating some innovations. Speed reading techniques, which aim to increase the number of words that individuals read in a minute without losing their meaning, are becoming more and more necessary for today's world. However, learning these techniques brings with it new needs. Instead of focusing only on increasing the reading speed in speed reading studies, individuals should become competent in which text type and which speed reading techniques to use after this training, and they should succeed in making speed reading a normal part of daily life. Based on all these, in this study, information was given about speed reading techniques in the context of reading and reading comprehension, and a general framework was tried to be drawn on this subject. In the study, in which the systematic compilation method was used, explanations were made about the speed reading techniques included in the domestic and foreign literature.

Reading, reading speed, reading comprehension, speed reading techniques **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No: 2
Pages: 129-137

<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 25.08.2021

Accepted : 10.09.2021

¹Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, taskinsoysal@kmu.edu.tr

GİRİŞ

Bazı kavramlar yalnızca içinde buldukları dönem için geçerli olurken bazıları insanlık var olduğu sürece devam etmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama bunlardan biridir. Yazının kullanılmaya başlamasıyla birlikte ortaya konulan yazılı anlatım ürünlerinin okunup anlaşılması süreci, her geçen gün önemini artırarak günümüze kadar gelmiştir. İçinde yaşadığımız yüzyıl, teknolojik ilerlemenin etkisiyle günlük yaşamın ve iş yaşamının eskiye göre daha hızlı yaşandığı bir hâl almıştır. Bilgiye ulaşmanın giderek kolaylaşmasına karşın üretilen bilginin katlanarak artışı, okuma ve anlama bağlamında birtakım yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır. Hızlı okuma teknikleri böyle bir ihtiyacın neticesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Temeli bir dakikada okunan kelime sayısını sistemli ve dengeli bir şekilde artırmaya dayanan hızlı okuma teknikleri, günümüz toplum yaşamında ihtiyaç duyulan bireylerde aranan bir özellik hâline gelmiştir. Çünkü günümüz bireyi toplumda nitelikli bir yere sahip olabilmek için geleneksel okuryazarlığın yanı sıra bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi yeni birtakım yetkinliklere sahip olmak durumundadır. Söz konusu bu yetkinlikler, küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan rekabet ortamında bireysel ve toplumsal anlamda bu rekabetin öncüsü olabilmek için gereklidir.

Okuyan, okuduğunu anlayan ve anladığını ifade edebilen bireyler gerek akademik hayat gerekse de meslek hayatında başarılı olmak için önemli bir aşamayı tamamlamış demektir. Bunun için okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesi önemlidir. Çünkü "Okuma alışkanlığı bireyi sürekli olarak bilişsel (akademik yeterlilik, sistemli düşünme vs.) ve duyuşsal (iletişim kurma, hoşgörü, güzellik vs.) yönlerden geliştirir. Bireyin yaşadığı topluma yararlı olmasına, üretim sürecine ve ekonomiye etkin katılmasına olanaklar sağlar. O hâlde okuma alışkanlığı yalnızca birey için değil, toplumsal hayatın işleyişi ve gelişimi için de önemlidir" (Karatay, 2018). Bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılabilecek birçok uygulama vardır. Okumanın alışkanlığa dönüşmesinde, "Okullarda yapılacak kitap okuma saatleri, okuma topluluklarının ve sınıf kitaplığının kurulması, öğretmenin derse öğrencilerin ilgisini çekecek, düzeylerine uygun kitapla gelmesi, kütüphane gezileri, kitap fuarlarına katılım, ünlü yazarlarla kitap söyleşileri, imza günlerine katılım öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı kazandırmada yapabileceklerindedir" (Karatay, Külah ve Kaya, 2020).

Yapılan araştırmalar (Dedebali, 2012; Bozan, 2014; Soysal, 2015) yavaş bir okumanın, anlamanın önündeki en önemli engellerden biri olduğunu, okuma hızının belirli düzeyde artmasının anlama düzeyinin de artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Özellikle sosyal medyadaki birtakım söylemlerde okuma hızı konusu oldukça abartılmış olsa da belirli bir eğitimle bireylerin okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin artırılması mümkündür. Bu sayede yavaş okuma engelini takılmayan, daha hızlı ve daha anlamlı okumakla birlikte okumayı bir alışkanlık hâline getirmeyi başarmış bireylerin ortaya çıkması sağlanabilir. Hızlı okuma teknikleri yoluyla niteliği artan bir bireyin yalnızca kendisine değil, tüm topluma faydalı olmak için önemli bir adım atmış olacağı unutulmamalıdır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı; okuma ve okuduğunu anlama bağlamında hızlı okuma tekniklerine yönelik genel bir çerçeve çizmek, hızlı okuma çalışmalarında hangi tekniklerin kullanıldığına yönelik açıklamalar yapmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okuma ve anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri hakkında genel bir çerçeve çizilmesinin amaçlandığı bu çalışmada "Sistemik Derleme Yöntemi" kullanılmıştır (Herdman, 2006). Higgins ve Green'e (2008) göre sistemik derleme, daha önceden tespit edilmiş bir konuda elde edilen bilgilerin gerekli kriterler sağlandığında bir araya toplanması olarak tanımlanabilir. Araştırmada öncelikle yerli ve yabancı literatür incelenmiş, mevcut çalışmalardan hareketle okuma ve okuduğunu anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri hakkında genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda Dergipark ve YÖKTEZ gibi yerli veritabanlarının yanı sıra yabancı literatür de incelenmiş; literatürde bulunan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca alanyazında bu konuyla ilgili basılı kitaplar da incelenerek bu çalışmaların hızlı okuma tekniklerinde hangi başlıklara yer verdikleri belirlenmiştir. Ardından hızlı okumada hangi tekniklerin kullanıldığıyla ilgili bir senteze varılmıştır.

Okuma

TDK'ye (2021) göre okuma "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek; bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak." (TDK, Güncel Türkçe Sözlük) anlamlarına gelir. Tanımdan hareketle okumanın yazılı kodları çözümlenmesi yanı sıra yazının vermek istediği açık ya da örtük mesajları kavramak olduğu anlaşılmaktadır. Ancak çeşitli tanımlarda okumanın, anlamanın yanı sıra birçok farklı bileşenin iç içe olduğu bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir. Aytaş (2005) okumanın beş duyu organının birtakım hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasının meydana getirdiği karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederken Güneş (2009) okumanın cümlelerin yalnızca anlamını alma hedefi taşımayan, görmenin, anlamanın ve belleğin dâhil olduğu üst düzey bir çalışmayı gerektiren süreç olduğunu aktarmış; okumak için kelimenin anlamını bilmekle beraber anlamanın, kavramanın, zihinde yapılandırmanın, aralarında ilişki kurmanın ve değerlendirme yapmanın da gerekli olduğunu belirtmiştir. "Okunan kimi zaman yazıdır kimi zaman da resim, koku, dokunma, ses ya da oluşumdur. Nasıl yazılı bir imi önce

görüp sonra anlamlandırırıyorsak aynı işlem kulağa, tene, dile vb. gelen duyumlar için de söz konusudur. Ancak okuma yalnızca yazılı imleri anlamlandırma değildir. Daha geniş bir deyişle okuma yaşamla bilişsel alanı bütünleştirmedir” (Şahan, 2011).

Okuma, bilgi edinmenin temelidir ve dil becerilerinin önemli bir parçasıdır. Okuma, dört temel becerinin anlama basamağında yer alır ve bu yönüyle iletişimin de önemli bir unsurudur. Özdemir’e (2005) göre okuma, “Basılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez.” Dolayısıyla okuma, yazıya aktarılmış sembollerin sıradan bir yorumu değil; hazırbulunuşluk, mevcut tecrübeler, kültürel kaynaklar ve fikirler gibi birçok unsurun dâhil olduğu bir süreçtir. “Okuma değişik yönleri dikkate alınarak birçok kimse tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların farklılık göstermesinin sebebi, okuma eyleminin gözle görülmeyen zihinsel bir süreç olmasıdır. Kısaca okuma; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir” (Kurudayıoğlu, 2011).

“Genellikle, öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır” (Aytaş, 2005). Bu anlamda “Okuma dilin anlama boyutu içinde yer alır ve öğrenmenin en güçlü araçlarından biridir” (Sallabaş, 2008). Okuma, bilgi edinme ve kültürlenme yoluyla insan hayatının daha nitelikli olması bakımından önemli bir adımdır. Bu sebeple öğretim ortamlarında okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak her bir çalışma çok kıymetlidir. “Okuma, bireyin aydınlanması yoluyla toplumun aydınlanması için önemli bir adım olduğundan üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir alandır. Okuma alanında yapılacak çalışmalar, yeni çalışmalara ışık tutması ve alana yeni katkılar sunması bakımından önemlidir” (Soysal, 2015). “Okuma eylemi şu şekilde gerçekleşir: Göz, metin üzerinde soldan sağa doğru kayar; belirli anlarda duraklar; bu duraklamalar esnasında aynı bir fotoğraf makinesi gibi gördüğü kısmın resmini çekip beyne gönderir. Beyin de daha önceden öğrendiği bu sembolleri deşifre eder, bir araya getirir ve fikre ulaştır” (Türkkan ve Türkkan, 2012).

Blahe ve Bennett (1993) okumayı bir kez öğrenildikten sonra terk edilemeyişi yönüyle diğer becerilere benzetmişlerdir. İyi bir okur olmanın yolu okuma alışkanlığını kazanmaktan geçmektedir. Bu yüzden okumanın alışkanlık hâline gelene kadar sürekli tekrarlanması gerekir. Okuma yaşam boyu var olan bir süreçtir ve bireyler okudukça sürekli olarak daha iyi okumayı öğrenmektedirler.

Buzan (2001) okumanın yedi bölümden oluşan bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bu süreçleri şöyle sıralamıştır:

1. Tanımlama: Alfabedeki simgelere ilişkin bilgilerdir. Bu adım, okuma başlamadan önce gelmektedir.
2. Özümseme: Sözcüğün göz tarafından algılanıp optik sinirler aracılığıyla beyne iletilmesi sürecidir.
3. Ara-bütünleşme: Okunan bilgilerin parçalarıyla bağlantının kurulması adımıdır.
4. Üst-bütünleşme: Mevcut bilgilerle okunanların birleştirilmesi aşamasıdır.
5. Kaydetme: Bilgilerin depolanma aşamadır.
6. Hatırlama: Okuma aracılığıyla kaydedilen bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda geri çağrılabilmesidir.
7. İletişim: Okuma aracılığıyla kazanılan bilgilerin anında ya da ileri bir tarihte kullanılabilmesidir” (Buzan, 2001).

Görüldüğü üzere okuma, fiziksel ve zihinsel süreçlerin birlikte hareket ettiği bir süreçtir ve bu sürecin nihai hedefi yazının vermek istediği ileti ya da iletileri almaktır. Yazıya ait iletinin gerek okuma sürecinde gerekse de daha sonra hatırlanmak üzere kaydedilmesini içeren okuma yalnızca bilgi edinmek için değil, estetik bir faaliyet olarak da sürdürülür. İster bilgi edinme isterse de kültürlenme amacıyla yapılsın her bir okumanın varmak istediği nokta anlamadır. Anlam basamağına varmayan bir okumanın tam bir okuma olduğundan söz etmek mümkün değildir.

Okuduğunu Anlama

Okumanın temel amacı, yazıya aktarılmış içeriklerin zihinde anlamlandırılmasıdır. “Okuma tek başına bir seslendirme değil aynı zamanda zihinsel becerileri de gerektiren bir uğraştır. Nasıl ki okuma harflerden, sözcüklerden, cümlelerden ve kimi zaman da görsellerden bağımsız düşünülemezse anlamdan, yorumlamadan ve içselleştirmeden de bağımsız düşünülmemelidir” (Benzer ve Bozkurt, 2020). Temizkan’a (2009) göre okumanın temel amacı anlama yeteneğini kazanmaktır. Yazar metinde okuyucuya bir mesaj vermeye çalışır. Okuyucu da önceki deneyimlerinden hareketle yazarın vermek istediği mesajı almak ister. Dolayısıyla anlama, okuyucunun eski bilgileri ile yazarın sunduğu bilgilerin karşılaştırılarak eski ve yeni arasında bütünlük kurulmasıdır. Okuma, gerçek amacına anlama ile ulaşır. “Okuduğunu anlama sadece alıcı bir süreç değildir, okuyucunun temel bilgileri tanımladığı, tahmin ve çıkarımlarda bulunabildiği, tartışabildiği ve yazarların bakış açılarını tanıyabildiği karmaşık bir süreci ifade eder” (Aritonang, Lasmana ve Kurnia, 2018).

Sesli ya da sessiz okuma yoluyla alınan bilgilerin bellekte kayıtlı mevcut bilgilerle karşılaştırılıp kaydedilmesi anlama basamağını oluşturmaktadır. Sağlıklı bir okumanın varması gereken en önemli noktalardan biri anlamadır. Okuduğunu anlama, okuduğumuz metinlerde karşılaştığımız bilgileri kavramaktır. Okuma sürecinin başarıyla sonlanması metinden anlamamız gereken bölümleri ne kadar anladığımızla ilgilidir. Kıroğlu’na (2002) göre okuma, beceriye dayalı bilişsel bir kazanımdır, metindeki bilginin görsel açıdan algılanması ve metnin anlamını kavrama kabiliyetidir. Metindeki bilgileri görsel olarak algılamak, okuma ediminin yalnızca birinci basamağını oluşturmaktadır. Metindeki bilgiler kavranmadığı sürece bütünlüğe ve olgunluğa erişmesi beklenemez.

Okuma süreci anlamayla sonuçlanmıyorsa bu gerçek bir okuma anlamına gelmez. Çakıcı (2005), bir metnin anlaşılmasının bireyin önceki yaşantısından elde ettiği bilgiler yoluyla sağlandığını aktarmıştır. Bu durumda, okudukça kazanılan yeni bilgiler zihinde önceden edinilmiş bilgilerle birleşerek daha geniş şemalar oluşturur. Okuyucu bu sayede daha çok kavram, olay, nesne ve olguya ilişkin bilgi sahibi olur. Karşısına çıkan yeni bilgileri daha rahat öğrenir duruma gelir ve bilgi birikimini arttırır. Bu, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Okuduğunu anlamamanın kendi içerisinde bir süreç olduğunu ifade eden çalışmalar (Temizkan, 2008; Yılmaz, 2008; Erdağı Toksun, 2015; Aktaş ve Bayram, 2018) anlamamanın gerçekleşmesi sürecinde ön bilgilerin harekete geçirilmesi vasıtasıyla metnin okuyucuya aktarmak istediği iletilerin kavranması, analiz ve sentez basamakları yoluyla değerlendirmelerin yapılarak yeni bir anlamın ortaya çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özdemir (2005) okuma kavramında üç ayrı boyut bulunduğunu, bunların ilkinin bireyin kâğıt üzerine aktarılmış yazılı veya basılı işaretlerin sesli ya da sessiz çözmesi olan temel okuma becerisi olduğunu; okumanın alışkanlık hâline gelmesinin ikinci aşama olduğunu; üçüncü ve son aşamanın ise eleştirel okuma olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda okumanın yalnızca mevcut kodları çözmekten öte, bireylerde bulunması gereken önemli bir alışkanlık olduğu, okuma sürecinde niteliğin artırılmasıyla eleştirel bir okur olmanın önemli olduğu söylenebilir.

Altunay (2000) okumanın bilgi alma yollarının en önemlilerinden biri olduğunu, özellikle çağımızda okuma ve okuduğunu anlamamanın bilgiyi üretme ve yeniden üretime giden yolda en önemli basamaklardan biri olduğunu ifade etmiştir. Okuduğunu anlamamanın bireylere sağladığı en önemli faydalardan biri akademik başarıya olan katkısıdır. Çünkü okuduğunu anlayan bir birey yalnızca ana dili derslerinde değil, öğretim hayatı boyunca alacağı tüm derslerde başarılı olmak için önemli bir adım atmış demektir. Birçok çalışmada okuduğunu anlamamanın tüm derslerde başarıyı artıracığı (Albayrak, 2001; Dönmez ve Yazıcı, 2006; Kutlu vd., 2011; Bayat vd., 2014) buna karşın okuduğunu anlamayan öğrencilerin (Bloom, 1995; Sidekli, 2005; Yılmaz, 2008) diğer derslerde de başarısız olacağı bildirilmiştir.

Okuduğunu anlamada birçok faktör etkilidir. Bu faktörler iki gruba ayrılabilir:

1. Okuyanla İlgili Faktörler:

- a. Okuyanın kelime hazinesi,
- b. Okuyanın metne ilgisi,
- c. Okuyanın metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
- d. Okuyanın metinle ilgili ön bilgisi,
- e. Okuyanın okuma amacı.

2. Metinle İlgili Faktörler

- a. Metin türü,
- b. Metnin yapısı ve anlatım düzeni,
- c. Metnin dili ve üslubu,
- d. Metnin fiziksel özellikleri (Coşkun, 2002).

Metnin anlaşılması üzerinde etkili olan bir diğer faktör okuma hızıdır. Yavaş bir okumada zihin yeterince meşgul edilmediği için başka düşüncelere kayma sebebiyle okumaktan uzaklaşmaktadır. Bunun önüne geçmenin en iyi yolu okumanın belirli bir hızda, belirli bir ritimde sürdürülmesidir. Bu noktada hızlı okuma teknikleri devreye girmektedir. Hızlı okuma tekniklerinde de metnin türü ve yapısı gibi metinle ilgili unsurların yanı sıra okuyucunun kelime hazinesi, hazırbulunuşluğu, dikkat ve motivasyonu gibi birçok faktör etkili olmasına rağmen eğitim sonunda okuma hızı ve okuduğunu anlama bakımından başlangıç hızına göre anlamlı bir seviyeye ulaşmak mümkündür.

Hızlı Okuma

Hızlı okuma teknikleri, her geçen gün değişen toplum yaşamına uyum sağlayabilecek nitelikli bireylerin önemli bir ihtiyacı hâline gelmiştir. "Gelişen dünya şartları, yeniçağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir. Okunması gereken eserlerin çokluğu, buna karşı zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumak için bilimsel çalışmalara yöneltmiştir" (Dedebali, 2008).

Gözün görüş alanını ve zihnin algı hızını yükselterek bir dakikada okunan kelime sayısını anlam kaybetmeden kademeli olarak artırmaya yarayan çalışmalar bütününe "Hızlı Okuma Teknikleri" denilmektedir. Hızlı okuma çalışmalarında öncelikle gözlere aşağı-yukarı, sağa sola ve her iki yöne çapraz hareketler yaptırılarak gözlerin yazı üzerinde daha bilinçli sıçramalar yapması sağlanır. Bu çalışmalar kelimelerin daha hızlı algılanmasını takip eden diğer çalışmalarla desteklenerek göz-beyin koordinasyonu sağlanmaya çalışılır. Çalışmalarda kolaydan zora, basitten karmaşığa bir yol takip edilerek birim zamanda daha çok kelimenin beyne iletilmesi sağlanır. Hızlı okuma çalışmaları temel anlamda bu şekilde başladıktan sonra hızlı okumada kullanılacak yöntemler üzerine çalışmalar yürütülür. Böylece yavaş okuma alışkanlıklarından sıyrılmış, hangi metni hangi hızda ve zamanda okuyacağını bilen ve hızlı okumayı günlük yaşamın olağan bir parçası hâline getirmiş bireylerin ortaya çıkması mümkün olur.

Hızlı okuma çalışmalarında okuma hızının artışını anlama düzeyi destekler nitelikte olmalıdır. Çalışmalarda yalnızca okuma hızına odaklanması, anlam basamağının yerine gelmemesine yol açabilir. Okuma hızının sistemli olarak artışını anlama düzeyi takip etmelidir. Demir ve Demir (2012) hızlı okumanın aynı sürede anlam kaybetmeden daha fazla kelime okumak olduğunu belirtmişler, hızlı okuma çalışmalarında okuma hızının anlamı korumak şartıyla 2-5 kat artırılabilceğini söylemenin gerçekçi ve ulaşılması mümkün bir hedef olduğunu, okuma hızında gerçekleşen her bir kat artışın anlama düzeyinde ortalama %12'lik bir yükseliş sağladığını aktarmışlardır. Kayalan (2003) hızlı okuma denilince genellikle bir dakikada okunan kelime sayısına odaklanıldığını fakat bunun yanlış bir izlenim olduğunu, hızlı okumanın aynı zamanda etkili okuma olduğunu, hızlı okuma tekniklerinde hızın önemli bir unsur olmasına karşın okunanların anlaşılıyor olmasının okuma hızı kadar önemli olduğunu, aksi takdirde ışık hızını geçen bir okumanın bile işe yaramayacağını ifade etmiştir.

Hızlı okuma çalışmaları sessiz okuma yoluyla gerçekleştirilir ve kelimelerin içten seslendirilmesinin önüne geçilmeye çalışılır. Hızlı okumada gözler birer tarayıcı gibi kelimeleri yalnızca görür, ayrıca dış ve iç seslendirme yapılmadan kelimelerin doğrudan tanınması sağlanmaya çalışılır. "Hızlı okuma gözleri tembellikten kurtararak daha çabuk ve daha geniş görmeye alıştıran, okuma esnasında gözlere belli bir ritim kazandıran tekniklerdir. Hızlı okumada kelimeler teker teker değil, ikişerli hatta üçerli bloklar hâlinde görülerek okuma sürdürülür. Hatta zamanla cümlelerin ya da paragrafın tamamının görülmesi de mümkün olur. Gözler bu sırada sanki kelimelerin, cümlelerin fotoğrafını çeker gibi hareket ederek görüntüleri beyne gönderirler. Fotoğrafi çekilen kelime dizileri de beynin görme merkezinde anlamlandırılır" (Karaeloğlu, 2011).

"Hızlı okuma teknik, psikolojik ve fizyolojik yetkinlikler bütününe okuma disiplini insanı ulaştırabileceği en yüksek noktadır. Hızlı okuma, cümlelerin anlamını okumadır. Metnin bütününe anlamına en kısa sürede ulaşmaktır" (Küçük, 2012). Aynı yazar hızlı okuma tekniklerini aşağıdaki gibi aktarmıştır:

- "Hızlı okuma, hangi metnin hangi hızda ve şekilde okunursa en iyi ve kalıcı anlamayı sağlayacağımız bilgi ve becerisini kazanmaktır.
- Hızlı okuma, bireysel etkili öğrenme yöntemlerimizin analiz ve tespitini yapıp buna göre okuma şeklimizi belirlemektir.
- Hızlı okuma, dikkatin en yoğun şekilde okunan metne verildiği ve anlamının en yüksek olduğu okumadır.
- Hızlı okuma, okuma eylemine etken tüm faktörlerin tek tek irdelenip okuma eyleminden elde edilecek faydanın en yüksek seviyeye getirildiği durumdur.
- Hızlı okuma, çağın gelişmelerinin tüm okumalarımıza uyarlanarak sağlanan okuma disiplini.
- Hızlı okuma; istek, inanç, yeterlik, gereklilik, çalışma ve başarıdır" (Küçük, 2012).

Hızlı Okuma Çalışmalarında Kullanılan Teknikler

Hızlı okuma teknikleri çalışmalarının başlamasıyla birlikte okuma hızının ve anlama düzeyinin kademeli olarak artması söz konusudur. Bu noktada elde edilen okuma hızının ve anlama düzeyinin doğru yönetilmesi gerekmektedir. Bireyler; ilgi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda birtakım hızlı okuma tekniklerini öğrenerek uygulamaya başladıklarında hızlı okuma teknikleri eğitimi amacına ulaşmış olacaktır.

Hızlı okuma tekniklerini uygulamaya başlayan bireylerin eski okuma alışkanlıkları sebebiyle çalışmaların başında zorlanmalarına yol açabilir. Ancak sistemli bir çalışmayla eski okuma alışkanlıklarının önüne geçerek okuma hızını anlamlı olarak artırmak mümkündür. Hızlı okuma çalışmalarında bireylerin öğrenmesi gereken tam okuma ve seçmeli okumaya bağlı kaymağını alma (göz gezdirme, göz atma) ve tarama (yerini bulma) teknikleri aşağıda ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

Tam Okuma

"Hızlı okuma, biri tam okuma diğeri de seçmeli okuma olmak üzere iki tür okuma üzerinde yapılandırılmaktadır. Tam okuma, hızlı okuma becerilerinin temelini oluşturmaktadır" (Güneş, 2009). Hızlı okuma tekniklerinin odak noktası bir dakikada okunan kelime sayısını sistemli olarak artırmak olduğu için tam okuma yöntemi hızlı okuma eğitimlerinde ağırlıklı üzerinde durulan yöntemdir. Küçük (2012) tam okumanın günlük hayatta kullanılan okuma şekli olduğunu, bu okumada metnin her yerinin aynı değere sahip olduğunu ve okurken bütün sözcüklere aynı süre verildiğini aktarmış, çok önemli metinlerde uygulanması gereken okuma şeklinin tam okuma olması gerektiğini ancak günlük basit ve haber içerikli yazılarda bu yöntemi kullanmanın zaman kaybı olacağını ifade etmiştir.

Tam okumada metindeki tüm kelimelerin okunması esastır. Normal bir okumadan farkı, hızlı okuma teknikleri yoluyla metnin, yavaş okumanın herhangi bir engeline takılmadan hızlı ve anlamlı şekilde okunmasıdır. Tam okumada metin ayrıntılı bir şekilde incelenebilir, yorumlamalar ve çıkarımlar yapılabilir, metnin özeti çıkarılabilir. Metnin gözden geçirilmesiyle başlayan tam okuma yöntemi, derinlemesine okumayla sürdürülür ve bu süreçte devreye giren zihinsel süreçler yoluyla metnin yapısı, konusu, ana fikri ve yardımcı düşüncelerinin yanı sıra metnin diğer metinlerle bağlantısı gibi hususların anlaşılması gerçekleşir.

Seçmeli Okuma

"Bilgilerin arttığı ve eğitimin hızla ilerlediği çağımızda bilgi edinmek için sürekli okumak kaçınılmazdır. Son otuz yılda dünyada basılan yazılı yayın insanlık tarihinin bugüne dek biriktirdiği bilgilerin iki katıdır. Ancak okumaya ayrılan süre sınırlıdır. Yapılması gereken seçerek okumak, okumak için seçilenlerin ana düşüncesini kavramaktır" (Kayalan, 2007). Hızlı okumada okumanın

amacı, okuyucunun ilgisi, okumaya ayrılacak zaman ve metin türü gibi unsurlar seçmeli okuma yönteminin kullanılmasını gerektirebilir. Seçmeli okumada tam okumadaki gibi metnin tamamının okunması söz konusu değildir. “Seçmeli okuma yöntemi, okuma sırasında metnin önemli yerlerini arama, bulma, seçme, bunları hızlıca okuma ve anlama amacıyla uygulanan yöntemdir. Bu yöntemde metindeki ayrıntılara girmeden önce bütünü yakalamaya, ana fikri bulmaya ve daha sonra tamamlayıcı bilgilere ulaşmaya çalışılmaktadır.” (Güneş, 2009).

Seçmeli okumada okuyucu tam okumadaki gibi metnin tamamını okumak yerine, metnin bazı bölümlerini atlayarak okumayı sürdürür. Ancak bu rastgele bir seçim değildir, okuyucu hangi bölümleri atlayacağı hangi bölümleri okuyacağı konusunda bilinçli olmalıdır. Günümüz toplumunda sıkça kullanılan seçmeli okuma yönteminden özellikle telefon, tablet ve bilgisayar gibi ekran okumalarında daha çok faydalanılmaktadır. Gün içerisinde telefon, tablet ve bilgisayarların gerek iş gerekse özel amaçlarla sürekli kullanılıyor oluşu, ekran okumanın çokça kullanılmasına yol açmakta, bu okumaların da büyük çoğunluğu seçmeli okuma olmaktadır. Bireyler, günlük yaşamın karmaşası içinde okumaları gereken içeriklerin tamamını okumak yerine metnin belirli bölümlerini okudukları seçmeli okuma yöntemlerinden yararlanmaktadır.

Seçmeli okuma yönteminde kaymağını alma (göz gezdirme, göz atma) ve tarama (yerini bulma) teknikleri kullanılır. Süreçte benzer gibi gözüken bu iki teknik, uygulamada birbirinden ayrılır. Ancak her iki teknik de bir metne hızlıca bakmaktan öte birtakım özelliklere sahiptir. Öncelikle okurun ilgili materyali neden okuduğunu bilerek hareket etmesi gerekmektedir. Bu durum, okumanın hangi teknikle sürdürüleceğine karar verilmesi bakımından önemlidir. Bu yöntemlerin her ikisi demetnin kelimesi kelimesine okunmasını gerektirmez. Her iki teknik de çok miktarda okuma materyalinden kısa sürede yararlanılmasına olanak sağlar.

Kaymağını Alma (Göz Gezdirme, Göz Atma) Tekniği

Kaymağını alma tekniği terim olarak sütün en verimli kısmı olan üst bölümünün alınmasından gelmektedir. Bu durum okumayla ilişkilendirildiğinde metnin en gerekli bölümlerinin okunmasını ifade etmektedir. Metindeki tüm ayrıntılara odaklanmak yerine yazılanların özünü almayı hedefleyen bu teknikte metnin önemli görülen temel bilgilerine kısa sürede ulaşmak söz konusudur. “Göz atma, belli bir materyal hakkında genel bilgi edinmek için, önceden seçilmiş bölümlere göz atılan süreç olarak tanımlanabilir” (Buzan, 2010). “Kitap, rapor gibi uzun metinlerin ne hakkında olduğunu anlamak için kullandığımız yöntem göz atma ismini veriyoruz. Kitabevinde bir kitabı karıştırıyorsak, birkaç gün sonra okuyacağımız uzun bir evrakın, raporun neden bahsettiğini anlamak için şöyle bir göz atıyorsak bu yöntemi kullanmamız icap edecek” (Türkkan ve Türkkan, 2012). Kaymağını alma metindeki ana fikirleri belirlemelerine yardımcı olmak için öğrencilere öğretilen bir yöntemdir. Ancak bu yöntemi okumayla ilişkilendirmek, bunun tam bir okuma olmadığını açıkça ortaya koymak önemlidir. Aksine, tam okumadan üç ila dört kat daha hızlıdır. “Bu okuma türünde önemli olan (1) Metnin temel düşüncesini hızla bulmak, (2) Önemli cümleleri tümüyle okumak (3) Ayrıntı cümlelerini hızla geçmektir” (Ruşen, 2012). Genel anlamda kaymağını alma tekniği, metni çok hızlı bir şekilde gözden geçirmek için kullanılır. “Okunan materyal hakkında kısa sürede bilgi edinme yöntemidir. Bu şekilde okunarak konu, fikir ve yazarın hedefi belirlenebilir” (Dilligil, 2004). Gazete ve dergi yazıları, iş raporları ve uzun yazıların okunmasında bu teknikten sıkça yararlanır. Okuyucular, zaman kısıtlı olduğunda veya bir yazının veya kitabın ayrıntılarını değil de genel fikirlerini anlamaları gerektiğinde bu teknikten yararlanırlar. Kaymağını alma tekniği bir yazının belirli bölümlerinin rastgele atlanması değildir. Bu tekniğin en önemli adımlarından biri metnin hangi bölümlerinin atlanarak hangi bölümlerinin okunacağını bilincinde olmaktır. Bu sayede daha az zamanda daha çok bilgi edinmek söz konusu olabilmektedir.

Kaymağını alma tekniği, okuyucunun söz konusu metnin okuyup okumama konusunda karar vermesine yardımcı olur. Metnin ilgi çekici bölümlerini belirlemek, metin hakkında ana hatlarıyla fikir sahibi olmak ve metinle ilgili olası soruları cevaplamak için kaymağını alma tekniği kullanılır. Dolayısıyla kaymağını alma tekniği basit anlamda metne göz atmayı değil, tam tersine metni dikkatli bir şekilde incelemeyi içerir. Bu teknik; uzun metinler, tezler, raporlar vb. metinler hakkında tam okumaya geçilmeden önce fikir edinilmesini sağlar.

Bir konu/tema veya bir soruya ya da acil bir cevap isteğine ilişkin belirli bir bilgi aranırken kaymağını alma tekniği kullanılmaktadır. Kaymağını alma tekniği, bir metnin ilk ve son paragrafını okumanın yanı sıra başlıkları, alt başlıkları ve açıklamalı bölümleri okumayı içerir. Sonuç olarak kaymağını alma tekniği bireylerin bitirmesi gereken çok fazla okuma materyali olduğunda veya hızlı okumayı gerektiren herhangi bir etkinlikte görev aldıklarında kullanılır. Kaymağını alma, bireylerin bir metnin onların amacına hizmet edebilecek bir metin olup olmadığını belirlemek istediklerinde kullanabilecekleri bir tekniktir.

Tarama Tekniği (Yerini Bulma Tekniği)

Okuyucuların belirli bilgilere bakmaları gerektiğinde, metnin tamamını okumalarına gerek yoktur. Bunun yerine, ihtiyaç duydukları bilgileri bulmak için tarama yapabilirler. Nutall (1996), taramanın belirli bir bilgi parçasını aramak için bir metne hızlı bir şekilde göz atmak olduğunu aktarmıştır. Dolayısıyla tarama tekniği, metindeki belirli bilgilerin yerini bulmaya yöneliktir; belirli bir konuya yoğunlaşırken veya bir soruya yanıt ararken kullanılan seçici okuma yöntemidir. Kaymağını alma tekniğinden farklı olarak metnin önemli bölümlerinin okunmasını değil, metin içerisinde aranan bir kelime ya da bölümün taranarak bulunmasını içerir. “Bu yöntemi çoğu kere öğrenmeden kendiliğinden de yaparız” (Türkkan ve Türkkan, 2012).

Tam bir okuma gerçekleşmediği için tarama en iyi şekilde, bir okuma sürecinden çok bir görme süreci olarak açıklanabilir. Bu teknikte gözler bir tarayıcı cihazı mantığıyla hareket ederek metindeki tüm kelimeleri tarar. Dolayısıyla tarama tekniğinde metindeki herhangi bir bölüm atlanmadan tüm kelimelerin görülmesi söz konusudur. Tarama tekniği, gözlerin metin üzerinde hızlı bir şekilde yukarıdan aşağıya hareketiyle gerçekleştirilir. Metindeki tüm kelimeler görülmekle beraber yalnızca aranan

kelime ya da bölümler bulunduğu okuma gerçekleşir. Harita, sözlük, adres, telefon numarası, isim listesi gibi taramalarda bu teknikten yararlanır. Ayrıca tarihler, yıllar, isimler, adımlar (Yusuf vd., 2007) gibi belirli bilgilerin de hızlıca bulunması bu tekniğin alanına girmektedir.

Çoğu zaman okuyucu tam olarak ne aradığını bilerek taramaya başlar. Bir isim listesinde bulunmak istenen isim aranırken tüm kelimelerin gözden geçirilmesi ancak yalnızca aranan ismin bulunmasıyla okumanın gerçekleşmesi bu tekniğe örnek verilebilir. Okuyucuların ihtiyaç duydukları içeriği bulmak için birçok makale ve kitaba bakmaları gerektiğinde ve araştırma makalelerinin yazılmasında tarama esastır. "Tarama doğal bir beceridir. Günlük yaşamda 'a' noktasından 'b' noktasına seyahat ederken, yönümüzü belirlerken, yiyecekleri, insanları, tehlikeli ve ilgimizi çeken nesnelere araştırırken hep tarama yaparız. Okumada ise tarama, uygulanı uygulanı hızla gelişen bir beceridir" (Buzan, 2010).

Okuyucuların fazla zaman kaybetmeden belirli bilgilere bakmalarını kolaylaştıran tarama tekniği üç adımı içerir: Hangi anahtar kelimelerin aranacağını belirlemek, bu kelimeler için metne hızlıca bakmak, ardından aranan bilgiyi sağlayıp sağlamadıklarını görmek için çevrelerindeki cümleleri okumak.

Grallet'e (1986) göre hem kaymağını alma hem de tarama, hızlı ve verimli okuma için gerekli olan özel okuma teknikleridir. Kaymağını alma, metnin genel bir görünümünü gerektiren daha kapsamlı bir etkinliktir ve taramanın tersine kesin bir okuma yeterliliğini ifade eder. Yine de belirli bir metni okurken her iki okuma tekniğinin birlikte kullanılması olağandır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okumak, kişinin bilgi ve kültür sahibi olma yolunda kendini geliştirebileceği en önemli alanlardan biridir. Okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını yeterli düzeyde ifade eden bireyler; bu nitelikleriyle akademik yaşam ve iş yaşamında önemli bir yere sahip olabilirler. İlköğretimde okumanın temel düzeyde öğrenilmesinin ardından okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesi önemlidir. Bu sayede okuma, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olur ve okumanın kişiye sağladığı olumlu katkılardan sürekli olarak faydalanmak söz konusu olabilir. Okumayla ilgili önemli bir diğer husus ise okuma esnasında yeterli düzeyde anlam sağlanmasıdır. İyi bir okumanın varması gereken nokta anlam basamağıdır. Zira anlamın gerçekleşmediği bir okumanın doğru bir okuma olduğundan söz edilemez.

Okumanın belirli bir ritimde ve yeterli anlamı sağlayarak gerçekleşmesinde hızlı okuma teknikleri eğitimlerinin payı büyüktür. Çalışmalar (Dedebali, 2008; Bozan, 2012; Soysal, 2015) hızlı okuma teknikleri eğitimi sonucu okuma hızındaki artışın anlamayı da olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Okuma ve okuduğunu anlamının kişiye sağladığı faydalardan hareketle hızlı okuma teknikleri eğitimlerinden öğretim ortamlarında yer alan tüm bireylerin faydalanması, gerek bireylerin gerekse de bireylerden hareketle toplumun niteliğinin artmasında katkıları olması mümkündür. Ancak hızlı okuma teknikleri eğitiminin bireylerin okuma hızını artırmasının yanı sıra hangi durumlarda hangi tekniklerin kullanılacağı gibi konularda yetkinleşmelerine destek olması gerekmektedir. Her metin hızlı okunmayacağı gibi hızlı okunması mümkün olan her metin de aynı okuma hızı ve tekniğiyle okunamaz. Bunun için hızlı okuma teknikleri eğitimi alan bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hangi metni hangi zamanda ve hızda okuyacakları, bu esnada hangi hızlı okuma yöntem ve tekniklerini kullanacakları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte her geçen gün etkisini artıran teknolojik gelişmelerin geleneksel okuma kültürüne de etkisi olmakta, bireyler basılı kitapları okumanın yanı sıra tablet, telefon ve bilgisayar gibi araçlar üzerinden de okumalar yapmaktadırlar. Bu okumalarda göz gezdirme ve tarama teknikleri sıklıkla kullanılmakta ancak bireylerin bu tekniklerin kullanımıyla ilgili bilgi sahibi olmamaları, bu teknikleri bilinçli olarak değil, gelişigüzel kullanmaları okuma veriminin önüne geçecek birtakım sorunlara yol açabilmektedir. Bu sebeple teknolojik araçlar yoluyla yapılacak okumalarda en yüksek verimin alınabilmesi için okullarda yapılacak okuma eğitimlerinde alt sınıflardan itibaren öğrencilere gözden geçirme ve tarama teknikleri öğretilmeli, bu sayede okuma veriminin artırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Albayrak, M. (2001). İlköğretim okullarının I. kademesinden II. kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, M. E. Basım Evi, s. 513-517.
- Altunay, U. (2000). Ön örgütleyicilerin ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aritonang, I. R, Lasmana, S, andKurnia, D. (2018). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *Professional Journal of English Education*, 1(2), 101-106.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4) 461-470.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.

- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Blaħa, A. ve Bennett, J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri* (Çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Remzi Yayınları.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bozan, A. (2012). Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Buzan, T. (2001). *Hızlı okuma*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Coşkun, E. (2002). Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, D. (2005). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dedebalı, N. C. (2008). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, M. ve Demir, A. M. (2012). *Etkin öğrenme için hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Vizyoner Yayıncılık.
- Dilligil, İ. R. (2004). *Yöntemleriyle hızlı okuma ve anlama teknikleri*. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Erdağı Toksun, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Grallet, F. (1986). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercise*. London: Cambridge University Press.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Higgins, P. T. J. & Green, S. (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. England: Wiley-Blackwell.
- Karaoğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi, kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kıroğlu, M. K. (2002). Anamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 15-29.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Küçük, K. (2012). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme*. İstanbul: Aurum Yayınları.
- Nuttall, C., (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Ruşen, M. (2012). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soysal, T. (2015). Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Şahan, M. (2011). *Hızlı okuma yöntem ve uygulama*. İstanbul: Derin Yayınları.
- TDK Güncel Türkçe Sözlük. (2021). www.sozluk.gov.tr adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2) 129-148.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 42-67.
- Türkkan, R. O. ve Türkkan, T. (2012). *Kendi kendine etkin hızlı okuma*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(5), 133.
- Yusuf, Q., Yusuf, Y. Q., Yusuf, B., & Nadia, A. (2007). Skimming and scanning techniques to assist EFL students in understanding English reading text. *Indonesian Research Journal Education*, 1(1), 45-46.



Araştırma Makalesi

**Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalarında
Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi**

**Examining The Traces of Differentiated Instruction in The Practices
of Inclusive Classroom Teachers**

Research Article

Hüseyin Koç*1

Hasan Gürgür²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021
Cilt 3 Sayı 2
Sayfalar: 138-148
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 18.10.2021
Kabul : 27.10.2021

Özet

Farklılıkların farkında olmak ve farklılıkları zenginliğe dönüştürmek mottoları son 10 yılda sıkça dile getirilmektedir. Sınıflardaki farklılıkları zenginliğe dönüştürmek için önerilen yöntemlerden birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Bu araştırmanın amacı sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma nitel paradigma çerçevesinde betimsel olarak gerçekleştirilmiş ve 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yürütülmüştür. Gerçekleştirilen analizler sonunda 4 ana tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin; bireysel farklılıkların farkında olduğu, sınıflarında bireysel farklılıkların olmasının iyi olduğunu düşündükleri ve bu farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine olumlu yönde yansıdığını düşündükleri bulunmuştur. Fakat planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde bu farklılıkları göz önünde bulundurmadıkları, farklılaştırılmış öğretimin temel farklılaştırma unsurları olan içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılması boyutunu yeterince gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Böylece uygulama düzeyinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterince ize rastlanamamıştır.

Anahtar kelimeler: Bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim, kaynaştırma, bütünleştirme

Abstract

The motto of being aware of the differences and transforming the differences into wealth has been frequently mentioned for the last 10 years. One of the suggested methods to transform the differences into richness in classes is differentiated instruction. The aim of this research is to examine the traces of the differentiated teaching method in the education and training processes they carried out, according to the opinions of the classroom teachers who have students with special needs in their classes. In this context, the research was carried out descriptively within the framework of the qualitative paradigm and semi-structured interviews were conducted with 12 teachers. At the end of the analyzes carried out, 4 main themes and 13 sub-themes were reached. At the end of the research, according to the participating teachers; It was found that they were aware of individual differences, they thought it was good to have individual differences in their classes, and they thought that these differences reflected positively on their education and training processes. However, it was determined that they did not consider these differences in planning, implementation and evaluation activities, and did not sufficiently realize the differentiation of content, process and product, which are the main differentiation elements of differentiated instruction. Thus, not enough traces of differentiated instruction were found at the application level

Keywords: Individual differences, differentiated instruction, mainstreaming, inclusive education

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December 2021
Volume 3 No 2
Pages: 138-148
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 18.10.2021
Accepted : 27.10.2021

¹ Anadolu University, Education Faculty, buseyinkoc@anadolu.edu.tr

² Anadolu University, Education Faculty, hasangurgur@anadolu.edu.tr

**Bu araştırma Hüseyin KOÇ'un Kaynaştırma Uygulamalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinde Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi adlı tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Son yıllarda bireysel farklılıklara ilişkin toplumsal bakış açısındaki değişikliklerden söz etmek mümkün görünmektedir. Bireysel farklılıkların zenginlik olduğu ve toplum yapısında renkliliğe yol açtığı da sıkça dile getirilmektedir (Sue, Arrendondo ve McDavis, 1992). Bu bireysel farklılıklar; ırk, dil, din mezhep gibi farklılıkların yanı sıra, geçmiş deneyimler, yaşantılar, dünya görüşleri, öğrenme özellikleri gibi farklı alanları da kapsamaktadır (Tomlinson ve Mctighe, 2006). 10 Aralık 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si ile başlayan bireysel farklılıkları bulunan bireylerin topluma entegrasyonu ve sosyal hayata uyum sağlamaları gerektiği vurgusu, ilerleyen yıllarda yapılan birçok uluslararası düzenleme ile de güçlenerek süregelmiştir (Gürgür, 2019; Sue vd., 1992).

Bireysel farklılıklara ilişkin bakış açısındaki değişimler, toplumun her alanına yansıdığı gibi eğitim alanına da yansımıştır. Bu doğrultuda özel gereksinimli öğrencilerin de topluma entegrasyonlarının önü açılmış ve 1960'lı yıllardan itibaren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaya başlamışlardır (Thomas, 1997). Her ne kadar özel gereksinimli öğrencilerin bu tarihten itibaren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının adımları atılmış olsa da birlikte eğitimin yaygınlaşması ve çeşitli ülkelerde uygulanmaya başlaması uzun bir süreci beraberinde getirmiştir (Ainsow ve César, 2006).

Özel gereksinimi öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve çeşitli uyarlamaların gerçekleştirilmesi yoluyla eğitim almaları (Gürgür, 2019; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Heward, 2013; Salend, 1998; Thomas, 1997) şeklinde tanımlanan kaynaştırma uygulamaları, 1971'de İtalya'da, 1974'te İngiltere'de, 1975'de Fransa ve ABD'de 1976 yılında ise Norveç'te uygulanmaya başlanmıştır. Devamında ise farklı ülkeler kaynaştırma uygulamalarını eğitim sistemlerinin içine almışlar ve özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarına olanak sağlamışlardır (Ainsow ve César, 2006; D'Alessio, 2011). Türkiye'de ise ilk uygulama 1992 yılında hayata geçirilmiştir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte 13 Aralık 2006 tarihinde BM Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi yayımlanmıştır. Bu sözleşmeyle birlikte kaynaştırma uygulamalarının kapsamının genişlemesi ve bakış açısının zenginleşmesi gerektiği vurgulanmıştır (BM, 2006). Sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil, tüm bireysel farklılıkların göz önüne alındığı, etiketlenmenin en aza indirildiği, eğitim süreçlerinin ve eğitim ortamlarının düzenlendiği eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Gürgür, 2019; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Heward, 2013).

Bireysel farklılıklar çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Örneğin Drapeu (2004) öğrencileri özelliklerine göre; akademik başarıları yüksek olan akademik öğrenciler, her şeyi çok iyi yapmaya çalışan mükemmeliyetçi öğrenciler, üretmekten hoşlanan yaratıcı öğrenciler, özgüveni eksik olan silik öğrenciler ve çok hareketli yüksek enerjili öğrenciler olarak gruplamıştır. Bunun dışında öğrenciler; öğrenme hızına göre, bilişsel yeteneklerine göre, öğrenme stillerine göre, ön bilgilerine yani hazır bulunuşluklarına göre ve sosyo-ekonomik özelliklerine göre değerlendirilmekte ve bireysel farklılıkları belirlenebilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014; Chapman ve King, 2012; Heacox, 2002; Robert ve Inman, 2007; Tomlinson, 1999). Bu gruplamaların dışında sınıflarda yer alan farklı yetersizlik türlerine sahip özel gereksinimli öğrencilerle birlikte sınıflarda geniş bir çeşitlilik yelpazesinden söz etmek mümkündür.

Söz edilen tüm bu bireysel farklılıkların baş edilebilir hale gelmesi, eğitim öğretim faaliyetlerine entegre edilip faaliyetlerin her bir öğrenci için yararlı hale gelebilmesi için gerekli olan pek çok öğretmen yeterliliklerinden (Alquarive Gut, 2012; Avisar, 2012; Madan ve Sharma, 2013) ve eğitim yaklaşımından söz edilmektedir. İşbirliği ile öğretim, işbirlikli öğretim, öğrenme için evrensel tasarım, öğrenme desenleri, çoklu zeka anlayışı ve farklılaştırılmış öğretim bunlardan bazılarıdır (Bender, 2012; Karten, 2011; Heward, 2013).

Farklılıkların zenginliğe dönüştürülmesi için bir fırsat olarak görülen farklılaştırılmış öğretim yöntemi (Bender, 2011); özellikle kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve sınıflardaki çeşitliliğin artması üzerine öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek ve müfredatın esnek bir şekilde uyarlanabileceği bir yaklaşım şeklinde açıklanmaktadır (Bender ve Waller, 2011; Lawrence-Brown, 2004; McTighe ve Brown; Morgan, 2014; Tomlinson ve Mc Tighe, 2006). Sosyal yapılandırıcılık, çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğretim olmak üzere temelde üç farklı kuramın üzerinde şekillendiği ifade edilen farklılaştırılmış öğretim (Avcı ve Yüksel, 2014; Blaz, 2006), farklı öğrenme stillerine, ön bilgilere ve hazır bulunuşluk seviyelerine sahip öğrencilerin, var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri, aynı içeriği farklı yöntemlerle ve farklı seviyelerde öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmıştır (Bender ve Waller, 2011; Chapman ve King, 2012; Taylor, 2015; Tomlinson, 1999).

Öğrenmeyi teşvik eden bir ortam, uygun müfredat, öğrenmeyi ve öğretmeyi değerlendirme, öğrenci çeşitliliğine cevap veren öğretim ve öğrencilere öncülük etme ve rutinleri yönetme prensiplerinden hareketle öğretmenin, öğrencilerin özelliklerini temel alarak farklılaştırması gereken üç öğeden bahsedilmektedir (Tomlinson, 2014). Bu öğeler öğretmenin ders sırasında öğrencilere öğretmek istediği bilgi, kazandırmak istediği beceri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanacağı araç-gereç ve materyaller anlamına gelen "içerik", öğretim sürecinde kullanılacak materyaller ve araç-gerecin yanı sıra uygulanacak öğretim yöntemlerini ve stratejilerini de içeren "süreç" ve eğitim öğretim sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyaller üzerinde öğrencilerin öğrendiklerini sergilemesi şeklinde tanımlanan "ürün"dür (Blaz, 2006; Heacox, 2002; Imbeu ve Tomlinson, 2014; King-Shaver ve Hunter, 2003; McTighe ve Brown, 2005).

Alanyazında öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça bireysel farklılıkların daha fazla farkında oldukları ve farkında olmadan öğretimi farklılaştırdıkları ifade edilmektedir (Bender, 2011; Machû, 2015). Bu bulguya rağmen gerçekleştirilen araştırmalar çeşitlilik göstermektedir. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin varlığıyla birlikte bireysel farklılıkların da farkında olduğunu ifade eden öğretmenlerin uygulamaları sırasında farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmadıkları ortaya konmuştur (Knight, 2016; Ziegler, 2010). Machû (2015) ise gerçekleştirdiği araştırmayla farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alan tecrübeli öğretmenlerin sınıf mevcudu ve sınıftaki bireysel farklılığı bulunan öğrenci sayısı fark etmeksizin farklılaştırılmış öğretim stratejileri uyguladığı belirtmiştir. De Neve, Devos ve Tuytens (2015) ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında yeterli bilgileri olmalarına rağmen öğretimi yeterince farklılaştırmadıklarını ifade etmişlerdir.

Türk eğitim sistemi referans alındığında ise özellikle geçmiş dönemlerde uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının aslında farklılaştırılmış öğretimin izlerini taşıdığından bahsedilebilir (Belcer ve Avcı, 2011). Ayrıca ulusal yasa ve yönetmeliklere baktığımızda da Milli Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Yönetmeliğinde yer alan madde 8. B ve C fıkralarında; öğrenmeyi öğrenen, eğitim sürecine aktif olarak katılabilen öğrenci yetiştirilmesi söylemini gerçekleştirmek için bir yol açması bakımından farklılaştırılmış öğretim bir yöntem olarak ele alınabilir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın da farklılaştırılmış öğretim yönteminin genel ilkeleri doğrultusunda uyarlanabileceği ve buna uygun olduğu da ortaya konmuştur (Özkanoglu, 2015). Son olarak da Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca son dönem hazırlanan plan ve müfredatın çoklu zekâ kuramını temel almış olduğunu unutmamak gerekir (Koç ve Şahin, 2014) ki daha önce de belirtildiği gibi çoklu zekâ kuramı, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerinden bir tanesidir (Drapeu, 2004; Santamaria, 2009).

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının önemli olduğu ve farkında olmadan uygulanabiliyor olabileceği vurgusundan hareketle bu araştırmanın amacı sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içerisindeki bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri nelerdir?
3. Öğretmenler gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde bireysel farklılıkları ne ölçüde göz önünde bulundurmaktadırlar?
4. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öneri ve beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel olarak desenlenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlanmıştır. Böylece alanyazında belirtildiği gibi araştırılan olguları içinde buldukları bağlamda anlamayı ve incelemeyi temel alması açısından (Creswell, 2014; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmanın amacına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin betimlenebileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 12 öğretmen katılmış olup, bu öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 41,25 iken, yaşı en küçük olan öğretmen 31 yaşında, en büyük olan ise 54 yaşındadır. Mesleki tecrübe yılı ortalama 17,5'tir. En az mesleki tecrübesi olan öğretmenin 8 yıl, en çok mesleki tecrübesi olan öğretmenin ise 30 yıl tecrübesi vardır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tecrübeleri de ortalama 7,5 yıl olup, en az tecrübeli öğretmenin 2 ay en çok tecrübeli olan öğretmenin ise 18 yıl tecrübesi bulunmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'deki gibidir. Etik kurallar çerçevesinde araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri

No	Katılımcının Kod Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Görev Yaptığı Sınıf	Mesleki Tecrübesi	Kaynaştırma Tecrübesi
1	Çiğdem	Kadın	32	4. Sınıf	8 yıl	2 ay
2	Hilal	Kadın	35	3. Sınıf	10 yıl	3 yıl
3	Esra	Kadın	38	4. Sınıf	12 yıl	12 yıl
4	Ebru	Kadın	39	3. Sınıf	15 yıl	10 yıl
5	Yunus	Erkek	42	3. Sınıf	28 yıl	3 yıl
6	Hüseyin	Erkek	54	4. Sınıf	30 yıl	6 yıl
7	Emel	Kadın	31	4. Sınıf	11 yıl	11 yıl
8	Serhat	Erkek	34	4. Sınıf	10 yıl	10 yıl
9	Şule	Kadın	34	4. Sınıf	11 yıl	5 yıl
10	Nagehan	Kadın	52	2. Sınıf	28 yıl	11 yıl
11	Duygu	Kadın	50	Destek Eğitim	18 yıl	18 yıl
12	Doğan	Erkek	54	4. Sınıf	30 yıl	2 yıl

Veri Toplama Teknikleri

Veri çeşitliliği bakış açısından hareketle (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gerçekleştirilen araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı bilgi formu, kaynaştırma öğrencisi bilgi formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü, ses kaydının yapılmadığı zamanlarda katılımcılarla yapılan görüşmelerin ve görüşme sırasında araştırmacı ve katılımcıların sözel olmayan ifadelerinin not edilerek verileri desteklemek ve tartışmayı zenginleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Kaynaştırma öğrencisi bilgi formları ise katılımcı öğretmenlerin mevcut durumda sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin kanıtlanması ve araştırmacı günlüğüne benzer amaçla tartışmanın zenginleştirilmesi amaçlanarak hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılardan anket veya gözlem yoluyla elde edilemeyecek olan bilgileri alabilmek (Bogdan ve Biklen, 2007; Sharma, 2010) ve katılımcının başkalarına danışmadan sadece kendi düşüncelerini toparlayarak ifade edebildiği (Fylan, 2005) bir iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise görüşmeci tarafından önceden hazırlanan sorular, görüşmeye hazırlıklı gitmeyi ve soruların bu şekilde görüşülen kişiye iletilmesini, aynı zamanda görüşülen kişilerin cevaplarını daha detaylı hale getirmesini sağlayan bir teknik şeklinde açıklanmaktadır (Fylan, 2005; Merriam, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusundan alanda en az 15 yıl tecrübesi bulunan 4 alan uzmanından alınan görüşlerle birlikte hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 10 ana soru ve bu ana sorulara bağlı olan 20 destekleyici sorudan oluşmuştur. Görüşme sürecinde kullanılan ana sorular Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2
Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz arasında bireysel farklılıklar sizce ne anlama gelmektedir?
2. Öğrencilerinizin arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Eğitim öğretim yılı başında yıllık eğitim planınızı nasıl hazırladığınızı anlatır mısınız?
4. Gün içerisinde işleyeceğiniz derslerin planlama sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
5. Bir okul gününde gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinizi anlatabilir misiniz?
6. Gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda öğrencilerinizin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?
7. Şimdiye kadar konuştuğumuz doğrultusunda öğrencilerinizin bireysel farklılıklarının, gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinin başarısına nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?
8. Eğitim öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların üstesinden gelmek için siz neler yapıyorsunuz?
9. Öğretim süreçlerini sınıftaki tüm öğrencilerin yararlanabileceği ve daha verimli bir hale getirmek için sizce neler yapılabilir?
10. Sizce bireysel farklılıkların olmadığı bir eğitim ortamı nasıl olurdu?

Sorular detaylı incelendiğinde araştırmanın amacı olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerini planlıyor ve uyguluyorken farklı öğrenci özelliklerini nasıl göz önünde bulundurduklarının incelenmesi doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı bilgi formu, araştırmanın katılımcılarının demografik ve mesleki bilgilerini belirlemek amacıyla araştırma öncesinde araştırmacı tarafından katılımcılara doldurtulmuştur. Kaynaştırma öğrencisi bilgi formu ise hâlihazırda öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin demografik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla alınmıştır. Çalışılan alan hakkında bilgilerin artırılmasına ve toplanan verilerin doğrulanmasına destekleyici veri kaynağı şeklinde tanımlanan araştırmacı günlüğü (Johnson ve Christen, 2014) ise araştırmacının kendi gözüyle baktıklarını şemalaştırılmasına da yardımcı olabileceği (Glesne, 2012) araştırma süresince tutulmuştur. Araştırmanın sonunda 25 sayfa günlük verisi elde edilmiştir.

Araştırmanın Gerçekleştirilmesi

Araştırma için alınan gerekli izinlerin ardında veri toplama işlemi Bursa ve Eskişehir illerinde gerçekleştirilmiştir. Bu illerde yapılan görüşmeler katılımcıların programlarının uygunluğuna göre ayarlanmış ve tüm verilerin toplanması 2 ay sürmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 32,7 dakika sürmüştür. Görüşmelere ilişkin bağlam bilgileri Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3
Görüşmelerin Bağlam Bilgileri

Görüşülen Kişi	Görüşme Yapılan İl	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Süresi
Çiğdem	Bursa	Öğretmenler Odası	22:00
Hilal	Bursa	Öğretmenler Odası	17:53
Esra	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	30:10
Ebru	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	40:40
Yunus	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	45:17
Hüseyin	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	26:10
Emel	Bursa	Rehber Öğretmen Odası	32:02
Serhat	Bursa	Rehber Öğretmen Odası	32:07
Şule	Bursa	Okuma salonu	43:17
Nagehan	Eskişehir	Öğretmenler Odası	42:13
Duygu	Eskişehir	Öğretmenler Odası	34:33
Doğan	Eskişehir	Öğretmenler Odası	38:27

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmelerin dökümleri, bilgisayar ortamında katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden olduğu gibi yapılmıştır. Yapılan dökümler iki alan uzmanı tarafından incelenmiş doğruluğuna ilişkin onay alınmıştır. Dökümler sonucunda 147 sayfa ham veri elde edilmiş ve elde edilen bu veriler Nvivo 11 programı kullanılarak kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Nvivo 11 programının kullanılmasının sebebi verilerin kolay bir şekilde kodlanabilmesi ve bilgilerin basitçe gruplandırılmasıdır. Veriler aynı anda başka bir alan uzmanı tarafından da bağımsız bir şekilde analiz edilmiş ve kodlamalar üzerinde uzlaşmıştır.

Gerçekleştirilen analiz sonunda 4 ana tema ve bu ana temalara bağlı 13 alt tema elde edilmiştir. Temalar elde edildikten sonra ayrıca kelime bulutundan yararlanılmıştır. Kelime bulutunun bulgulara ilişkin oluşturulan metin içinde daha öne çıkan kelime ve kavramları somut bir şekilde gösterme, bulguların önemli kısımları vurgulama ve bulgularla ilgili daha zengin bir görsel sunmaya hizmet edebileceği, böylece anlaşılabilirliği arttırabileceği belirtilmektedir (Heimerl, Lohmann, Lange ve Ertl, 2014; McNaught ve Lam, 2010). Tutulan araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular da gerçekleştirilen analizlerin tutarlılığını sağlamak amacıyla verilerin analizine dâhil edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde çalışmanın amacı olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin yürüttükleri eğitim öğretim sürecinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda bulgular dört ana tema ve bu ana temaların alt temalarından oluşmuştur. Ayrıca kelime bulutuyla gerçekleştirilen analizler de konunun daha anlaşılır olabilmesi için her temayla birlikte raporda sunulmuştur. Elde edilen temalar Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4
Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1. Öğretmenlerin Gözüyle Bireysel Farklılıklar	1.1. Öğretmenlerin bireysel farklılığın anlamına ilişkin görüşleri 1.2. Öğretmenlerin sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri 1.3. Öğretmenlerin, bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özellikleriyle ilişkisine ilişkin görüşleri
2. Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkileri	2.1. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu etkileri 2.2. Bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin nedenleri 2.3. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri 2.4. Bireysel farklılıkların olumsuz etkilerinin nedenleri
3. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları	3.1. Öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları 3.2. Öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları 3.3. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri
4. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Beklenti ve Önerileri	4.1. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri 4.2. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ve mesleki gelişimlerine ilişkin beklentileri 4.3. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileri

1. Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklar

Görsel 1

Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklar



Kelime bulutuna bakıldığında; bireysel, farklı, güzel ve çocuk kelimelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kelimelerle öğrenciler arasında bireysel farklılık güzel oluyor cümlesine ulaşılabilmektedir. Ayrıca analizler sonucunda ulaşılan temalar göz önünde bulundurulduğunda Serhat Öğretmen'in bireysel farklılığı: "Bireysel farklılıklar kişilerin kendine has bir birey olmaları, her bireyin kendi içerisinde farklılıkları olması." şeklinde tanımladığı, Emel Öğretmen'in ise "Bireysel farklılık bana göre öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç, düşünce ve duygu yapılarına göre farklılıkları anlamına gelir." şeklinde tanımladığı görülmektedir.

Sınıfta yer alan bireysel farklılıklara ilişkin olarak ise Nagehan Öğretmen'in: "O kadar çeşitliler ki, 40 kişilik bir sınıf öğretmeniyim. Hepsinin farklılıkları, fiziksel olarak farklılıkları var, bazı öğrenciler çok daha dikkatlerini yoğunlaştırabiliyo, çok kolay öğrenebiliyoken bazıları bu konuda çok daha fazla zorluk çekiyorlar." ifadesiyle birlikte Mustafa Öğretmen'in, "Sınıfımda kaynaştırma öğrencilerinin dışında da aslında tanınmamış ama yine de çeşitli, zihinsel veya işte fiziksel farklılıkları olan öğrencilerim var." ifadesi karşımız çıkmaktadır. Ebru Öğretmen ise konuya ilişkin "Bireysel farklılıklar var örneğin bazılarının öğrenmesi gecikiyor, uzuyor." ifadesini kullanmıştır.

Bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özelliklerine yansımalarına ilişkin olarak öğretmen görüşleri irdelendiğinde ise Esra Öğretmen'in "Çocuk mesela evde düzenliyse ya da titizse okul hayatında da titiz oluyor, yazısı düzenli oluyor. Ama çocuk dağınkısa yazısından bile anlayabiliyorsunuz, defteri düzensiz oluyor." ifadesine ek olarak Hilal Öğretmen, "Zaten doğru orantılı öğrenme özellikleriyle." şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Nagehan Öğretmen ise "Bazı öğrenciler kişilik özellikleri azimli, gayretli öğrencilerdir. Belki çok kolay öğrenemez ama o azimleri, gayretleri sayesinde öğrenmelerini ya da nasıl öğrenmeleri gerektiğini, kendilerince stratejiler geliştirebiliyorlar." şeklinde konuya yaklaşmıştır. Çiğdem Öğretmen ise, "Kişilik özellikleriyle öğrenme özellikleri arasında aslında bağ var. Kişilik özelliklerinde hani sessiz sakin oturan bir çocuk dersi iyi dinleyebilir. Hareketli bir çocuk dikkati dağılabilir. Başka kişilik özelliklerine utangaç bi çocuk parmak kaldıramaz." şeklinde bireysel farklılıklarla öğrenme özellikleri arasındaki bağlantıyı açıklamıştır.

2. Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi

İkinci ana tema olan Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi'nde ise kelime bulutuyla gerçekleştirilen analizde oluşan görsel, Görsel 2'deki gibi karşımıza çıkmaktadır.

Görsel 2

Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi



Oluşan kelime bulutuna bakıldığında "farklı", "şekilde", "ilgili", "bireysel", "çocuk", "zaman" ve "oluyor" kelimelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kelimeler bir arada düşünüldüğünde "farklı şekilde oluyor" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir. Analizler sonucunda bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine olumlu etkileri bağlamında Ebru Öğretmen'in, "katkısı oluyor mesela diğer arkadaşlarına yardımcı olabiliyorlar. Mesela biri matematikte çok iyiyse anlamayan kişiye anlatıyor, o benim için artı." ifadesi bulunmuştur. Emel Öğretmen ise farklı bir bakış açısıyla "Tabi, farklı yöntemler uygulama gereği duyuyoruz. Farklı materyaller kullanma gereği duyuyoruz" şeklinde öğretmene olan etkisinden söz etmiştir. Hilal Öğretmen ise bireysel farklılıkların uygulamalara olan yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir: "Mesela bireysel farklılıklarından dolayı bir konuyu çok farklı şekilde anlatmak zorunda da kalabiliyoruz sınıfta, çocuklara farklı şekilde anlatmak gerekiyor. Çünkü herkes işte birinci anlattığımızda anlayamayabiliyor veya işte biri yazıyla anladığında tahtada biri görselle daha iyi anlayabiliyor. Dolayısıyla siz de farklı şekillerde anlattığınız için belki öğrenme daha hızlanıyor daha çabuk hale geliyor ya da öğrenme sayısı artıyor çocuklarda."

Bireysel farklılıkların olumlu yansımalarını ifade ederken Emel Öğretmen, "Zaten o başarıyı o bireysel farklılıklar belirliyor. Çünkü öğretmen programını kendi o öğrenciye göre belirliyor, düzenliyo zaten." ifadesine yer verirken Serhat Öğretmen de benzer şekilde "Bireysel farklılıkları gerçekten göz önüne alıp iyi değerlendirebildiğinizde bu konuda iyi bir çalışma yaptığınızda sınıfın başarı düzeyi tabi ki artıyor. Çünkü öğrenme tam olarak gerçekleşiyor, başarı düzeyi artıyor." ifadelerini kullanmıştır.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerine olan olumsuz yansımalarına ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen, "Başarısına, benim açımdan konuşursak biraz etki ediyor tabi ki olumsuz yönde etki ediyor" ve "Aslında katkıdan ziyade biraz da aslında köstek olduklarını söyleyebiliriz de." ifadelerini kullanmıştır. Yunus öğretmen de benzer şekilde "Farklılıkları olumsuz gelebiliyor, kesinlikle gelebiliyor." şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Hüseyin Öğretmen ise "Diğer çocuklar için belki bir engel oluşturabiliyor." derken Doğan Öğretmen "Normalde şuan programda daha ileride olmamız gerekiyor ama bir türlü geçemiyorum ben bir sonraki konuya." ifadelerine yer vermiştir. Elde edilen bulgularda olumsuz görüş belirten katılımcıların 4 kişi olduğu da bulunmuştur.

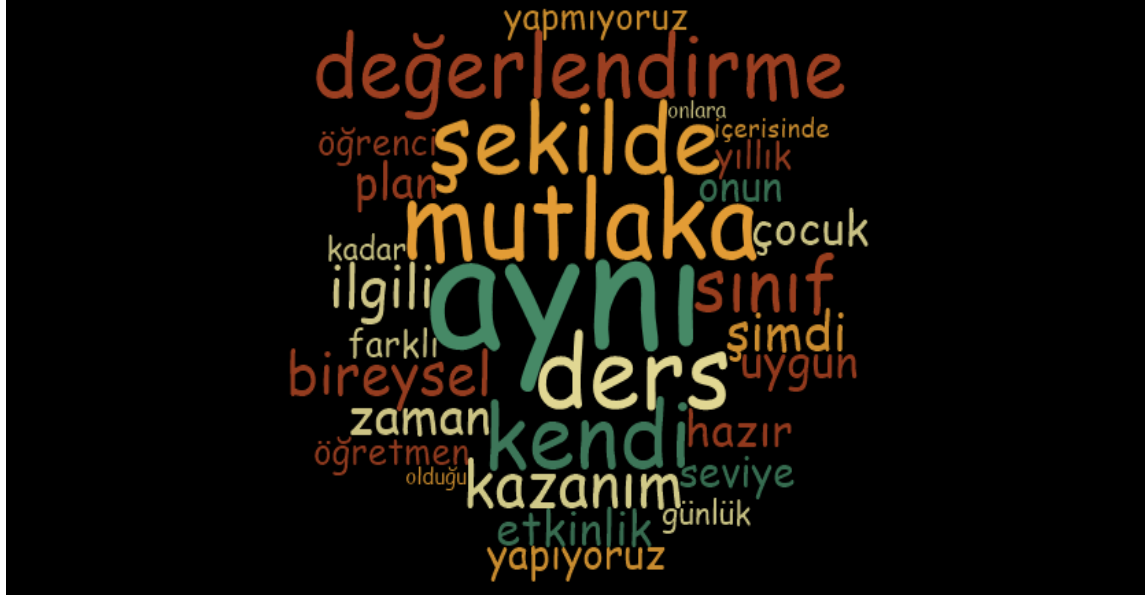
Bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini belirten katılımcılar bu bağlamda nedenlerini de dile getirmişlerdir. Esra Öğretmen, "Çünkü biraz daha geç öğrenen ya da daha yaramaz daha öğrenmeye isteksizde diyebiliriz bunun içerisine olan öğrenci sayısının fazlaysa kazanımlar biraz daha ilerlemede biraz daha sıkıntılar yaşıyoruz." ve "çünkü normal sürecin biraz daha yavaş ilerlemesini sağlıyorlar" ifadeleriyle nedenlerini açıklamıştır. Yunus Öğretmen ise "Çünkü hani onları da bir tık öne geçmeye çalışıyorsunuz ama işte bir taraftan onlarla uğraşırken diğerlerinin zamanından çalmış oluyorsunuz." şeklinde konuya açıklık getirmiştir.

3. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları

Üçüncü ana tema olan Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumlarına ilişkin olarak gerçekleştirilen kelime bulutu analizinden elde edilen görsel, Görsel 3'teki gibidir.

Görsel 3

Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları



Görseldeki ifadeler kelimeler bulundurulduğunda "aynı", "mutlaka", "ders", "şeklinde", "değerlendirme" ve "kazanım" ifadelerinin ön plan çıktığı görülmektedir. Ayrıca bulutun üstünde ve altında yer alan "yapıyoruz" ve "yapmıyoruz" ifadelerinin de sıklıkla kullanılan sözcükler arasında olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurmalarına ilişkin olarak planlama boyutunda Nagehan Öğretmen'in "Hangi öğrencinin, hangi seviyede, neyi alabileceğini birinci sınıftan itibaren okuttuğumuz için bu ihtiyaçlarını belirleyebiliyoruz." ifadesine ek olarak planlama ve uygulama boyutunda Ebru Öğretmen'in "Çocukların bireysel farklılıklarını gözetiyor muyuz söyle ki konular da zaten işleyeceğimiz sınavlar yapacağımız, etkinliklerimiz bireysel farklılıkları göz önünde bulunduruyoruz. Çünkü zaten bizim programımıza artık çoklu zekâ programına göre uygulanan bir program olduğu için hali hazırda bu alanda planlar yapıyoruz." ifadesi dikkat çekmektedir. Bireysel farklılıklara ilişkin planlama uygulama ve değerlendirme yaptığını belirten üç öğretmen olduğu da bulgular arasında yer almıştır.

Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmama durumuna ilişkin olarak ise Çiğdem Öğretmen planlamaya ilişkin, "Valla açıkçası bizim internette, söylemek gerekirse şimdi hazır geliyor" ifadesinde bulunmuştur. Esra Öğretmen ise benzer şekilde "Hani ufak tefek değişiklikler oluyor ama ana hatlar tabii ki internette yer alıyor." demiştir. Hilal Öğretmen de aynı şekilde "Farklı olarak belirttiğimiz öğrencilerimize herhangi bir ayrıntılı bir plan yapmıyoruz." ifadelerine yer vermiştir. Uygulamaya ilişkin olarak ise Yunus Öğretmen "Her öğrenci mutlaka hiçbir öğrenci ders seviyesi ne olursa olsun sırası gelen öğrenci mutlaka soru kitabını okur. Orada soru varsa sorusunu kalkar kendi kendine ifade eder ve o şekilde devam ederiz" derken Hilal Öğretmen, "Ya geride kalan öğrenciler için atıyorum çok da aslında fazla bir şey yapamıyorum ben kendi adıma" ifadesinde bulunmuştur. Katılımcılardan altısının eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadıkları da gerçekleştirilen analizlerle ortaya konmuştur.

Değerlendirme faaliyetlerine ilişkin olarak ise katılımcıların genelde standart değerlendirme araçları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen, "Değerlendirmesini standart ölççeklerle yapıyoruz... Standart ölçü dediğim nedir sınav yapıyoruz, test yapıyoruz çoklu çoktan seçmeli sınavlar yapıyoruz" derken Esra Öğretmen "ekstra bi değerlendirme uygulamıyorum" ifadesine yer vermiştir. Hüseyin Öğretmen de benzer şekilde, "Onun dışındakileri aynı sorularla değerlendiriyoruz yani hepsine ayrı sınav hazırlama evet maalesef yok." ifadesine yer vermiştir.

Bireysel farklılıklara ilişkin yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise Nagehan Öğretmen, "Mutlaka farklılıkların daha da ön plana çıkartılması gerekiyor. Tek tip bir öğrenci değil de her öğrencinin duygu düşünce zihinsel ve bedensel farklılıklarına göre gelişimlerine göre uygulamalar yapılmalı" derken Esra Öğretmen "Uygulama sürecine ilişkin sınıfta onların düzeyine göre farklı bir şeyler yapılabilir..." demiştir. Hilal Öğretmen ise "Değerlendirme, genel bir sınıf değerlendirmesi mutlaka olması gerekiyor ama her çocuğun kendi içerisinde değerlendirmesi önemli." ifadelerine yer vermiştir.

4. Öğretmenleri Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Son ana tema olan Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, Önerileri ve Beklentilerine ilişkin olarak kelime bulutu analizinde Görsel 4 oluşmuştur.

Görsel 4

Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Önerileri ve Beklentilerine



Kelime bulutuna bakıldığında “sınıf”, “eğitim”, “bakanlık”, “kalabalık” ve “seminer” ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. İlk alt tema olan eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin olarak Esra Öğretmen sınıf mevcuduna vurgu yaparak, “...daha önceki çalıştığım okullarda da burada da bir kere mevcutlarımız çok fazla” derken Ebru Öğretmen, “Şimdi genel olarak şöyle bir şey söyleyeyim en büyük sıkıntımız öğrencilerin sınıfın kalabalık olması, öğrenci sayımızın fazla olması.” ifadesine yer vermiştir. Doğan Öğretmen de “...öncelikle öğrenci sınıf mevcudunu azaltmak gerekiyor.” diyerek çözüm önerisi sunmuştur. Serhat Öğretmen, “Müfredat çok yoğun kazanımlar iç içe girmiş şekilde. Ayrımını yapamıyoruz çocuklar nefes alacak zamanı bulamıyorlar matematikte.” derken Doğan Öğretmen “Müfredatın azaltılmasıyla planlama sürecinde de çok daha rahat bir öğretmen rahat bir öğrenci koşturmayan, öğrenerek yaşayarak mutlu olan öğrenci potansiyelinin geldiğini göreceğimize inanıyorum.” şeklinde öneride bulunmuştur.

Hilal Öğretmen, “Okulumuzun fiziksel yetersizliği, çevre koşulların yetersizliği. Örneğin, fen labratuarımız yok bizim. Çocuk mikroskop denilen bir varlığın, yani o onun mikroskop olduğunu biliyo ama ben çocuğun önüne mikroskobu getirsem koysam o, onun mikroskop olduğunu söyleyemeyebilir.” şeklinde sorun ifadelerine Yunus Öğretmen, “Mutlaka fiziki şartların düzeltilmesi lazım. Eski okulların mutlaka yıkılıp sınıfın daha geniş, kapalı spor salonların, laboratuvarların olduğu ve bununla ilgili malzemelerin olduğu yerlerin inşa edilmesi gerekiyor.” şeklinde çözüm önerileri sunmuştur. Şule Öğretmen de, “Bence yapılabilecek bütün etkinliklerin kazanımların mutlaka okul ortamında veya çevresel faktörlerin de devreye sokularak birebir yaşatılarak öğrencilere kazandırılmasını temin edecek fiziki şartlarımız olmalı” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Ayrıca sorunlarda aileler de ele alınmış ve konuyla ilgili olarak Duygu Öğretmen Eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığımız sorunların en büyük öğrencilerin ailevi sıkıntıları.” şeklinde durumu ifade etmiştir.

Mesleki gelişim bağlamında ise katılımcıların sıklıkla hizmet içi eğitime değindikleri görölmüştür. Hüseyin Öğretmen, “Bizce hizmet içi eğitim verseler bize her şeye yönelik hizmet içi eğitim verseler bence daha faydalı oluruz.” derken Serhat Öğretmen, “Hizmet içine yönelik çok fazla eğitimden geçirilmiyoruz, bence bunlar arttırılmalı, ya da çok fazla belki gönüllülük şeyine bırakılmamalı ara ara böyle seminer yazıları falan geliyor ama arttırılmalı daha sık yapılmalı diye düşünüyorum.” ifadelerine yer vermiştir. Katılımcıların tamamının bu konuda hemfikir oldukları bulgular arasında yerini almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerini ise katılımcı öğretmenler farklı şekilde dile getirmişlerdir. Nagehan Öğretmen, “Milli Eğitim Bakanı olsaydım eğer her bölgeye ait mutlaka farklı planlamaların yapılmasını isterdim” ifadesine yer verirken ders sayıları ve yoğunluklarına ilişkin Esra ve Serhat Öğretmenler sırasıyla, “Mesela bir günde 5 ders değil de 1 günde 2 ders bir günde 3 ders hem çocukların sırtlarındaki o çantaları hafifletmek adına,” “... diyeceğim o ki ders yoğunluğunu azaltıp ders sayısını da hatta azaltmak.” ifadelerini kullanmışlardır. Farklı bir beklentiden bahseden Yunus Öğretmen ise “Mutlaka öğretime internet alınması lazım bu bende olmadığı için bende bu eksikliği çok biliyorum.” ifadesine yer vermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada bulgular bölümünde de görüldüğü gibi 4 ana tema elde edilmiştir. İlk ana tema olan öğretmen gözüyle bireysel farklılıklarda öğretmenlerin; kendine has birey olma, zeka seviyesinin farklı olması, her öğrencinin farklı algı düzeyinin olması, her öğrencinin farklı istek ve ilgi alanının olması, her öğrencinin farklı düşünce yapısına sahip olması gibi vurgularının olduğu göze çarpmaktadır. Bu da katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkları kaynaştırma öğrencileri özelinde değil sınıftaki tüm öğrencileri göz önünde bulundurarak tanımladıklarının göstermektedir. Bu da Ziegler (2010)’un ifade ettiği gibi, genel eğitim öğretmenlerinin özünde bireysel farklılıkların farkında oldukları bulgularıyla uyusmaktadır. Ayrıca katılımcıların tamamının sınıflarında bireysel farklılıkları bulunan öğrenciler olduğunu belirtmeleri sınıflarda her zaman doğal bir çeşitliğin olduğunu belirten raporlar ve araştırma sonuçlarıyla eşleşmektedir (Cheng, 2006; Morgan, 2014). İlaveten katılımcı öğretmenlerin bireysel özellikler ile öğrenme ilişkisini kurmuş olmaları da önemli görünmektedir. Çünkü alanyazında sadece bireysel farklılıkların farkında olmanın yeterli olmadığı (Santamaria ve Thausand, 2004), mutlaka öğrencilerin öğrenme özellikleriyle kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunun bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır

(Doğan, 2014, s. 72). Son olarak bu bulgular, farklılaştırılmış öğretim yönteminin temelinde bireysel farklılıkların farkında olup, bu farklılıklar doğrultusunda eğitim öğretim süreçlerinin farklılaştırması gerektiği ön koşul ifadesine (Morgan, 2014; McTighe ve Brown, 2005) göndermede bulunmaktadır.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine etkisi bağlamında iki farklı bulguya ulaşılmıştır. Yoğunluklu olarak bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu yansıdığı bulgusu olmakla birlikte olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular da dikkat çekmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin akran öğrencilerin birbirlerine sınıf içerisindeki faaliyetlerde yardım etmeleri için öğretmenlerin teşvik ediyor oluşu da, farklılaştırılmış öğretim yönteminde kullanılan stratejilerden bir tanesi olan akran öğretime (Levy, 2008; Tomlinson, 2014) benzemektedir. Olumsuz yönde elde edilen bulgular ise farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasıyla her öğrencinin kendi seviyesini daha ileriye taşıyabileceği, öğrencilerin birbirlerini olumsuz yönde değil olumlu yönde etkileyeceği ve sınıfta ortak bir seviye olmaması (Bender ve Waller, 2011, s. 76; Chapman ve King, 2012) ifadeleriyle ters düşmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde bireysel farklılıklar fark edilip ortam düzenlenmesi yapıldıktan sonra farklılaştırılması gereken üç temel öğesi içerik, süreç ve ürün şeklinde açıklanmaktadır (Blaz, 2006; Heacox, 2002; Imbeu ve Tomlinson, 2014; Nordloud, 2003). Analizlerden elde edilen bulgularda ise gerçekleştirilen; planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı ve uygulamalara yansıtılmadığı bulunmuştur. Bu da alan yazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (McMilan, 2011; Adlam, 2007 ve De Neve, vd., 2015).

Son olarak alanyazında yer alan öğretmenlerin tecrübelerinin artmasıyla birlikte, bireysel farklılıkların daha fazla farkında oldukları ve farkında olmadan öğretimi farklılaştırdıkları vurgusu (Bender, 2011; Machû, 2014), araştırmanın önemli unsurlarından olmuştur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin ortalama 17.5 yıl olan tecrübelerinin bu beklentiye karşılayacağı düşünülse de, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına ilişkin yeterli ize rastlanamamıştır.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bireysel farklılıkların farkında olduğu, sınıflarında bireysel farklılıkların olmasından hoşlandıkları, var olan bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin oluşunu ve olabileceğini düşündükleri halde, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde bu farklılıkları göz ardı ettikleri, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerine yansıtmadıkları, gerekçe olarak da müfredatın yoğunluğu, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, fiziksel koşullardaki yetersizlikleri ve öğretmen yeterliliklerini öne sürdükleri ifade edilebilir.

ÖNERİLER

İleriki araştırmalara yönelik olarak sınıf gözlemlerinin gerçekleştirildiği ve doküman analizlerinin yapıldığı bir durum çalışmasıyla konu daha derinlemesine incelenebilir. Ayrıca nicel araştırma yöntemleriyle daha geniş katılımlı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Uygulamalı araştırmalar için de farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir eylem araştırmasıyla uygulamalı araştırmalara farklı düzeylerde yürütülebilir. Ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması, her okulda iş birliğinin sağlanması adına bir özel eğitim öğretmenin bulunmasının yanı sıra okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi öğretmen beklentilerinden hareketle önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ontario: Windsor University.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 231-238.
- Ainscow, M. (2005). From them to us: Setting up the study. M. Ainsow and T. Booth (Eds.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* içinde (s. 1-21). London: Creative Printand Design.
- Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel
- Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from a curriculum perspective: An Mostropierie exploratory study. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 35-49.
- Belçer, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 109-126
- Bender, W. N. & Waller, L. (2011). *The teaching revolution: Rti, technology and differentiation transform teaching for the 21st century*. California: Corwing.

- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. 3. Baskı. California: Corwing.
- Blaz, D. (2006). *Differentiated instruction a guide for foreign language teachers*. New York: Eye On Education.
- BM (2006). Birleşmiş Milletler Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. 5. Basım. Boston: PearsonEducationPress.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assesment strategies: One tool doesn't fit all*. 2. Basım. California: Corwing.
- Cheng, A. C. (2006). Effect of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest. *稻江學報第一卷第一期*, 127-154.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusiive education in Italy: A critical analyses of policy of integrazione scholastic*. London: Sense Publisher.
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self efficacy for beginning teachers' Professional learning in differentiated instruction. *Teaching and TeacherEducation*, 47, 30-41.
- Doğan, M. (2014). Bireysel farklılıklara psikolojik yaklaşımlar II. A. Ardıç (Ed), *Bireysel farklılıklar içinde* (s. 171-194). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Drapeu, P. (2004). *Differentiated instruction: Making it work*. New York: Scholastic.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. J. Miles and Paul Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology içinde* (s. 65-79). New York: Oxford UniversityPress.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: E. Günel, P. Yalçınoğlu, Ş. S. Anagül, P. Yalçınoğlu, M. Günden, E. Günel, A. Ersoy, D. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 2-16). Ankara: Pegem.
- Heacox, D. (2002). *Differentiated instruction in the regular classroom: How to reach and teach al llearners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S. & Ertl, T. (2014). Word cloud explorer: Text analytics based on word clouds. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, (1833-1842).
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Pearson.
- Imbeu M. B. & Tomlinson, C. A. (2014). Breaking the mold of classroom management: What educators should. A. Honigsfeld and A. Cohan (Eds.), *Menaging a differentiated classroom içinde* (s.11-19). Plymouth: Rowman& Little field Education.
- Johnson, B. and Christensen L. (2012). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. H. Akdağ, S. Bakır, O. Bozkurt, A. Budak, İ. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, S. B. Demir, N. Kala, F. Karakuş, T. Köse, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpınar, A. Türkdogan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, Ö. Yiğit). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Karten, T. J. (2011). *Inclusion strategies and interventions*. Bloomington: Solution Tree Press.
- King-Shaver, B. & Hunter, A. (2003). *Differentiated instruction in English classroom: Content, process, product, and assessment*. New Hampshire: Heinemann.
- Knight, S. M. (2016). *The self-reported relationship between a teacher's perception of learner characteristics for students with disabilities and teacher's use of differentiated instruction in Georia public schools grades 6-12. Yayımlanmamış doktora tezi*. Virginia: Liberty University.
- Koç, E. S. & Şahin, A. E. (2014). Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 286-296.

- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32 (3), 34-62.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81 (4), 161-164.
- Machû, E. (2015). Analyzing differentiated instructions in inclusive education of gifted preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1147-1155.
- Madan, A. & Sharma, N. (2013). Inclusive education for children with disabilities: Preparing schools to meet the challenge. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 4.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill PrenticeHall.
- McMilan, A. (2011). *The relationship between professional learning and middle school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Unpublished doctoral thesis. Minneapolis: Walden University.
- McNaught, C. & Lam, P. (2010). Using world as a supplementary research tool, *The Qualitative Report*, 15 (3), 630-643.
- McTighe, J. & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible?. *Theory Into Practice*, 44 (3), 234-244.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nordloud, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the education needs of all students in your classroom*. Maryland: ScarecrowPress.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ.
- Robert, L. J. & Inman T. F. (2007). *Differentiated instruction: Best practices for the classroom*. Texas: PrufrockPress.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3th ed.). New Jersey: PrenticeHall, Inc.
- Santamaria, L. & Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefit in gall learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: Lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice*, 11 (2), 127-141.
- Sue, D. W., Arrendondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to professionals. *Journal of Counseling & Development* 70(4),477-486.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.
- Thomas, G. (1997). Inclusive school for an inclusive society. *British Journal of Special Education*. 24 (3), 103-107.
- Tomlinson, C. A. & McTighe J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting, content and kids*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Massachusetts: Association for Supervision and Curriculum Deveelopment.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev: Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Redhouse.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ziegler, L. (2010). *Differentiating reading instruction for special education students in an inclusive middle school: Comparing teacher knowledge and application*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Virginia Commonwealth University.

