



# TÜBAD

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL

Cilt/Volume:6 Sayı/Issue:2

Uluslararası Hakemli Dergi

Aralık / December

2021

ISSN : 2602 - 4632

**TUSREJ**

**TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
(TÜBAD)**

**Sahibi**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

**Editörler**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ  
Doç. Dr. Adem ŞAHİN  
Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

**Dil Editörü (İngilizce)**

İng. Öğr. Ali ERDÖNMEZ  
İng. Öğr. Oya TATAN

**Dizgi Sorumlusu/Sekreteryası**

Arş. Gör. Abdülkerim DEMİR

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU  
(Arad Vasile Goldi Western Üniversitesi)  
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN  
(Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN  
(Arad Aurel Vlaicu Üniversitesi)  
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU  
(National Cheng Kung Üniversitesi)  
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie  
(Oxfam)  
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA  
(Inst. of Peda. and Psys. Sciences)  
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN  
(Iowa State Üniversitesi)  
Prof.Dr. ÜNAL İBRET  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. ZIAD SAID  
(College of the North Atlantic Qatar Üni.)  
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY  
(Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. OKTAY ASLAN  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. ZAFER KUŞ  
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Doç. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ  
(Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

**Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD)** uluslararası hakemli bir dergidir. Yılda en az iki sayı (MAYIS-ARALIK) yayımlanır.

**İletişim**

tubadeditor@gmail.com

**WEB**

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

**TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL  
(TUSREJ)**

**Owner**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

**Editors**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ  
Assist. Prof. Dr. Adem ŞAHİN  
Assist. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT

**Language Editor (English)**

Eng. Teacher Ali ERDÖNMEZ  
Eng. Teacher Oya TATAN

**Compositor/Secretaria**

Research Assist. Abdülkerim DEMİR

**Editorial Board**

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU  
(Arad Vasile Goldi Western University)  
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ  
(Yıldız Teknik University)  
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN  
(Tokat Gaziosmanpaşa University)  
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN  
(Arad Aurel Vlaicu University)  
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU  
(National Cheng Kung University)  
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie  
(Oxfam University)  
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA  
(Inst. of Peda. and Psys. Sciences)  
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN  
(Iowa State University)  
Prof.Dr. ÜNAL İBRET  
(Kastamonu University)  
Prof. Dr. ZIAD SAID  
(College of the North Atlantic Qatar University)  
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY  
(Gazi University)  
Assoc. Prof. Dr. OKTAY ASLAN  
(Necmettin Erbakan University)  
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN  
(Kastamonu University)  
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN  
(Gazi University)  
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ  
(Gazi University)  
Prof. Dr. ZAFER KUŞ  
(Kırşehir Ahi Evran University)  
Assoc. Prof. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ  
(Sivas Cumhuriyet University)

**Turkish Scientific Researches Journal (TUSREJ)** is an international refereed journal. The Journal is published at least two issues (MAY-DEC.) per year.

**Contact**

tubadeditor@gmail.com

**WEB**

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

## **Editörden...**

Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD) 6. yılında ARALIK 2021 sayısını çıkarmıştır. Dergimiz Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve disiplinler arası çalışmalar yapan araştırmacı ve uygulamacıları buluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayımızda akademik çalışmalarıyla veya okuyucu olarak bizlerin yanında olan bütün bilim insanlarına teşekkür ederiz...

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Doç. Dr. Adem şAHİN

Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

**TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TÜBAD)**  
**TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL (TUSREJ)**  
**Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 1, Yıl/Year: 2021**

**Sayı Hakemleri / Reviewers**

---

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA	Necmettin Erbakan üniversitesi
Prof. Dr. Mehtap YILDIRIM	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UZOĞLU	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Recep ÇAKIR	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Zeha YAKAR	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ÇELİK GELDİ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gürsel GÜLER	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet ŞEREF	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz BOLAT	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Nurcan TEKİN	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BALIKÇI	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Bahattin Deniz ALTUNOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Betül DEMİR	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Handan DEMİRCİOĞLU	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hanife Gamze HASTÜRK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat BAYRAM YILAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma ERDAĞI TOKSUN	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep CİN ŞEKER	Atatürk Üniversitesi
Dr. Salih YILMAZ	Milli Eğitim Bakanlığı

İçindekiler / Contents

<b>Osman Kubilay GÜL, Nagihan EVCİ</b> Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Üzerinde “Mavi Anadoluçuluk” Akımının İzleri <i>Traces of “Blue Anatolianism” Movement on Social Studies Textbooks</i>	256-272
<b>Muhammed İkbâl DEMİR, İzzet ŞEREF</b> Türkçe Eğitimi Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir Araştırma: Tez Jürileri <i>A Turkish Teaching Graduate Theses Research: The Members of The Jury</i>	273-296
<b>Özgen KORKMAZ, Mehmet VERGİLİ, Emel KARADAŞ</b> Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması <i>Developing Online Privacy Awareness Scale: Reliability and Validity Study</i>	297-311
<b>Aykut Emre BOZDOĞAN, Cezmi ÜNAL</b> Bilimsel Makalelerde En Sık Karşılaşılan Hatalara Yönelik Fen Bilgisi Eğitiminde Yüksek Lisans Yapmakta Olan Öğrencilerin Görüşleri <i>The Opinions of Master’s Students in Science Education on The Most Common Errors in Scientific Articles</i>	312-321
<b>Engin ZABUN</b> Mustafa Necati ve Eğitim Felsefesi <i>Mustafa Necati and His Philosophy of Education</i>	322-330
<b>Adem BAYAR, Recep EKİM</b> Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri <i>Guidance Services from Classroom Guide Teachers’ Perspective</i>	331-344
<b>Sultan KUŞ, Yasin GÖKBULUT</b> Kaynaştırma ve Matematik Öğretimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri <i>Teacher Opinions on Mainstream and Mathematics Teaching</i>	345-358
<b>Mehmet TATAN, Fatıma Betül DEMİR</b> Canadian Social Studies Dergisi’nde Yayımlanan Araştırmalara Yönelik Bir Değerlendirme <i>An Evaluation of Researches Published in Canadian Social Studies Journal</i>	359-369
<b>Berna ÜRÜN KARAHAN, Merve KILIÇOĞLU BAYRAKTAR</b> Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşmaya Yönelik Tutumları ile İletişim Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of the Relationship Between Speech Attitudes and Communication Satisfaction of Turkish-Language Candidate Teachers</i>	370-377

- Mete Arslan KONAK, Hikmet SÜRMEĒĒ** 378-399  
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Biyoteknolojiye Yönelik Tutumları ve Biyoetik Değerleri: Biyoteknolojinin Renkleri Projesi  
*Science Teachers' Attitudes Towards Biotechnology and Their Bioethical Values: The Colors of Biotechnology Project*
- Şükrü SU, Abdulkadir SAĞLAM, Rabia SU, Osman KAYNAR** 400-414  
Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarih Dersine İlişkin Algı Düzeylerinin Metaforlarla İncelenmesi (BİLSEM Örneği)  
*Analysis of History Perception Levels of the Gifted Students Through Metaphors*
- Ali CULHA, Ahmet KAYA** 415-430  
Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki  
*The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Cynicism and Organizational Silence*
- Şuheda Nur MACİT, Asım ÇOBAN** 431-441  
Pandemi Döneminde 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri  
*Problems Encountered in Teaching Geography Subjects in the 4th Grade Social Studies Lesson during the Pandemic Period and Teacher Opinions*
- Murat URFALIOĞLU, Sami ŞAHİN, Mustafa KÜRKÇÜ** 442-454  
Lise Son Sınıf Öğrencilerinin "Sosyal Medya" Kullanım Amaçlarının İncelenmesi  
*Investigation of the "Social Media" Usage Purposes of Senior High School Students*
- Zülfü TÜYLEK** 455-467  
Bilim ve Teknoloji Alanında Senaryo Planlaması  
*Scenario Planning in Science and Technology*
- Yasemin TAŞKINER ŞEREFLİOĞLU, Didem KILIÇ MOCAN** 468-480  
Türkiye'de Eğitsel Nörobilim (Eğitimsel Sinirbilim) Konusunda Yapılmış Araştırmaların Analizi  
*Analysis of Researches on Educational Neuroscience in Turkey*

## Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Üzerinde “Mavi Anadoluçuluk” Akımının İzleri

Osman Kubilay GÜL<sup>1</sup>  
Nagihan EVCİ<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 13.06.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Bu çalışma, tarihsel bilinç ve ortak kültürün oluşturulmasında önemli bir noktada bulunan Mavi Anadoluçuluk fikir akımının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma kapsamında yürütülen bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada sosyal bilgiler 4, 5, 6. ve 7. sınıf ders kitapları Mavi Anadoluçuluk fikir akımı çerçevesinde incelenmiş ve bu akıma ait düşüncelerin ders kitaplarına yansımaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verilerini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler derslerinde okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen ve beş yıl süreyle kullanımına izin verilen, sosyal bilgiler 4, 5, 6. ve 7. sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguları, ders kitaplarında yer verilen; kültür ve kültürel unsurlara yönelik faaliyetler, gelenek-görenekler, Anadolu uygarlıkları, hümanizm, sanat, doğal ve beşeri güzellikler, yazılı edebi ürünlerin kullanımı, nadir de olsa İslamiyet'e verilen önem konularının Mavi Anadoluçuluk fikir akımı çerçevesinde ilişkilendirilmesi oluşturmaktadır. Bulgular ışığında ise, Mavi Anadoluçuluk fikir akımı; Anadolu kültürünü, insanı, tarihi, coğrafyayı, sanatı, hümanizm düşüncesini, edebiyatı ve edebi ürünleri ele alması bakımından Anadolu'ya farklı bir gözle bakabilmeyi sağlayacağı için bu akımın önemi tespit edilmiştir. Ayrıca Mavi Anadoluçuluk fikrinin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının da öğrencilere birçok noktada fayda sağlayacağı sonucu ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler ders kitapları, sosyal bilgiler eğitimi, Mavi Anadoluçuluk Akımı

## Traces of “Blue Anatolianism” Movement on Social Studies Textbooks

### Abstract

This study was carried out in order to determine to what extent the Blue Anatolian Movement, which is an important point in the creation of historical awareness and common culture, reflected on social studies textbooks. In this study, which was carried out within the scope of qualitative research, the document analysis method was preferred. Social studies in the study 4,5,6. and 7th grade textbooks were examined within the framework of the Blue Anatolian Movement stream and the reflections of the thoughts belonging to this trend to the textbooks were tried to be revealed. The data of the study are social studies 4,5,6, which is accepted as a textbook to be taught in social studies courses in the 2018-2019 academic year and is allowed to be used for five years. and 7th grade textbooks. The data were obtained through descriptive analysis. Findings of the study; included in the textbooks; activities for cultural and cultural elements, traditions-customs, Anatolian civilizations, humanism, art, natural and human beauty, the use of written literary products, and rarely, the importance given to Islam is associated with the Blue Anatolian idea thought stream. In the light of the findings, the idea of Blue Anatolianism; The importance of this movement has been determined as

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Osman Kubilay Gül, Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, kubilaygul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9829-1819

<sup>2</sup> Nagihan Evcı, Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, evcinagihan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1001-312

it will enable us to look at Anatolia from a different perspective in terms of handling Anatolian culture, people, history, geography, art, humanism thought, literature and literary products. In addition, it has been revealed that the reflection of the idea of Blue Anatolian Movement in social studies textbooks will benefit students at many points.

**Key Words:** Social studies, social studies textbooks, social studies education, Blue Anatolian Movement

## Giriş

Kelime manası olarak “bir zaman dilimi içerisindeki değişikliklerin tümü” anlamına gelen değişim (Müderisoğlu, 2018, s. 6382), insanlar için olduğu kadar ülkeler ve toplumlar için de geçerli bir kavramdır. Zamanın akıyor olması, değişimin de kaçınılmaz olmasına sebebiyet vermektedir. İnsanların yaşadığı değişimler kendilerini ve çevrelerini etkilerken toplumların yaşadığı değişimlerin etkileri çok daha geniş sahalara yayılmaktadır. Tarihi süreç içerisinde yaşanan köklü değişimlerden birisi de Fransız İhtilali’dir. Fransa merkezli başlayan ihtilal, yaydığı fikir akımları ile önce Avrupa’yı sonra da bütün dünyayı etkilemiştir. İhtilalin yaydığı hürriyet, bağımsızlık, insan hakları ve milliyetçilik gibi fikirler toplumlar arasında hızla yayılmış sadece düşüncülerin değil, dünya haritasının da değişmesine neden olmuştur. Özellikle milliyetçilik akımı büyük imparatorluk çağının sonunu getirmiş, ulusal devletler dönemini başlatmıştır. Çok uluslu yapıya sahip olan Osmanlı Devleti de bu değişimden nasibini almış ve hâkimiyeti altındaki milletler birer birer bağımsızlıklarını ilan etmeye başlamıştır (Yıldırım, 2012, s. 6; Atasoy, 2019, s. 2).

Osmanlı’nın dağılma dönemine girmesiyle birlikte birçok problem de kendini göstermeye başlamıştır. Karşılaşılan problemleri çözmek, kötü gidişatı durdurmak ve ayrılıkçı unsurların devlete vereceği zararı engellemek amacıyla Osmanlı aydınları tarafından bir takım fikir akımları ileri sürülmüştür (Çilliler, 2015, s. 45). Bu fikir akımlarından *Osmanlıcılık*, 19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu bünyesindeki çeşitli dinsel ve etnik ulusların aynı vatan toprakları üzerinde, ortak bir imparatorluk fikri etrafında birleştirilmesi düşüncesiyle oluşturulan bir fikir akımıdır (Kuran, 1997, s. 62-63). II. Mahmut döneminde tam olarak ifadesini bulan Osmanlıcılık Akımı, tüm Osmanlı tebaasını birleştirmeyi amaç edinmiş olsa da Müslüman ve gayrimüslim halk arasında birlikteliği sağlayamadığı için başarısız olmuştur (Akgül Ünsal, 2020, s. 193). Buna rağmen Osmanlıcılık fikri, Osmanlı Devleti’nin sona erdiği güne kadar resmi devlet politikası olarak devam etmiştir. Bunun en önemli nedeni olarak devletin son zamanlarına gerek Anadolu’da gerekse Arap yarımadasında yaşayan Müslüman ve gayrimüslim tebaanın varlığı gösterilebilir. *Bir diğer fikir akımı olan İslamcılık*; Türk modernleşme sürecindeki birlikteliğin, İslam’ın hem Osmanlı içerisindeki Müslüman halkı hem de dünya Müslümanlarını bir bütün olarak görmesi sonucu oluşacağını savunmaktadır. Özellikle balkanlardaki toprakların büyük bölümünün kaybedilmesinden sonra, gayrimüslimlerin ülke nüfusundaki oranının azalması, aydınların İslamcılık fikri üzerine daha fazla kafa yormasına neden olmuştur. İslamcılık hiçbir zaman devletin resmi politikası haline gelmese de II. Abdülhamid zamanında en parlak dönemini yaşadığı ve kendisinin İslamcılık fikri doğrultusunda politikalar izlediği savunulabilir. İttihat ve Terakkinin yönetimi ele geçirmesinden sonra İslamcılık fikri önemini yitirmeye başlamıştır. I. Dünya savaşı sırasında Arapların İtilaf Devletlerinin yanında fiili olarak yer almaları ve Osmanlı Devleti’ne karşı savaşmaları, İslamcılık fikrinin etkisini kaybetmesine neden olmuştur (Akgül Ünsal, 2020, s. 195). Türkçülük fikir akımı, Osmanlı Devleti’nin farklı din ve milletlerden oluşan kozmopolit yapısına yönelik verilen tepki, yaşanan toprak kaybı, çağdaşlaşma hareketleri, Müslim ve gayrimüslim halkların sergilediği milliyetçi hareketler ve aynı zamanda Batı’ da yürütülen Türkoloji çalışmaları gibi durumların etkisiyle doğmuştur (Sarınay, 1999, s. 25-26). Önceki dönemlerde takip edilen Osmanlıcılık ve İslamcılık fikir akımlarının abartılarak Türklerin kendi ülkelerinde geri planda bırakılması, yabancılara verilen kapitülasyonlar nedeniyle kendi ülkelerinde kendilerini yabancı gibi hissetmeleri de Türkçülük akımının gelişmesinde yadsınamayacak faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu akım;



Osmanlı İmparatorluğu'nun birlik ve bütünlüğünü sağlamada yetersiz kalsa da imparatorluk sınırları dâhilinde kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti' ne ait kurucu ideolojiyi beslemesi açısından önem taşımakta ve yeni Türk devletinin kuruluşunda da önemli rol oynamaktadır (Çilliler, 2015, s. 60). Batıcılık fikir akımı, Osmanlı İmparatorluğu'nun geleneksel toplum yapısında meydana gelen karmaşa ve problemlerin çözümü için Türk aydınları tarafından ileri sürülen bir başka fikir akımıdır (Sarıbay, 1985, s. 51-52). Bu fikir akımı kısaca batılılaşma hareketi adıyla anılmış olsa da temel de batıdaki modern gelişmelerin takip edilmesi, devlet ve toplum üzerinde batıya yönelik bir yenileşme hareketinin oluşturulması gibi birtakım amaçları baz alan bir fikir hareketi olarak Osmanlı'nın dağılmasını engellemede yetersiz kalmıştır (Atasoy, 2019, s. 9). Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık fikir akımları tüm gayretlere rağmen devletin parçalanmasını engelleyememiş ve bu durum devleti çöküşe götürmüştür. Türkçülük akımı, Millî Mücadele'nin alevlenmesinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu aşamalarında etkisini devam ettirmiş, yeni bir fikir akımı olan Anadoluçuluk akımını da gündeme getirmiştir.

Dönemin koşulları doğrultusunda meydana gelen siyaset ve kimlik arayışlarına dair çözüm önerisi niteliğinde ortaya çıkan Anadoluçuluk akımı, coğrafyaya bağlı oluşan milliyetçiliğin savunulduğu bir düşünce sistemi olarak kendini göstermiştir. Esasında Anadoluçuluk fikri ile vatan, ulus ve ulusal coğrafya kavramları arasında bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Ulus devlet olma özelliği ve halka ulus olma bilincinin kazandırılması, Türkiye Cumhuriyeti'nin de kuruluş esasını temellendirmiştir (Akgül Ünsal, 2020, s. 193). Osmanlı Devleti'nin asli unsuru olmasına karşılık Türklerin uzun yıllar yönetim tarafından ihmal edilmiş olması halk arasında özgüven kaybına neden olmuştur. Mustafa Kemal Paşa henüz Millî Mücadele'nin başlangıcından itibaren halka özgüven aşılamaya çalışmıştır. Her fırsatta bunu dile getiren ulu önder, Türk tarihi ve Türk dili üzerine ilmi çalışmalar yaptırarak bu özgüveni bilimsel temeller üzerine oturtmaya gayret etmiştir. Halkının gözünde büyük bir saygınlığı olan Atatürk, *"Benim yaradılışımda fevkalade bir şey varsa Türk olarak dünyaya gelmemdir."* *"Benim hayatta yegâne fahrim, servetim Türklükten başka bir şey değildir."* (Bozkurt, 1995, s. 95) sözleri ile Türk Milletinin mensubu olmaktan gurur duyduğunu her fırsatta dile getirmiştir. Atatürk ayrıca *"Dünyanın bize hürmet göstermesini istiyorsak evvelâ bizim kendi benliğimize ve milliyetimize bu hürmeti hissen, fikren, fiilen, bütün iş ve hareketlerimizle gösterelim; bilelim ki millî benliğini bulmayan milletler başka milletlerin avıdır."* 1923 (Parla, 1997, s. 143) sözü ile de dünyadan saygı görmek için milli benliğe önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda Anadoluçuluk fikriyle ilgili olarak, Türk milleti arasındaki ulusal bilinci oluşturmada rol aldığı ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlam temellerde yükselmesine olanak tanıdığı için bu fikir akımının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. 1950'li yıllara gelindiğinde ise farklı görüşlerin benimsenmeye başlaması, Anadoluçuluk fikrinin yanında bir diğer akım olan Mavi Anadoluçuluk fikrini de ortaya çıkarmıştır.

Mavi Anadoluçuluk fikri, temelde medeniyetler beşiği olan Anadolu'yu coğrafi temelli bir vatan anlayışı çerçevesinde değerlendirerek Anadolu'nun tarihi değerlerinin ön planda tutulması gerektiği görüşünü ele alan bir fikir akımıdır. Ayrıca batılılaşmanın kaynağı olarak görülen Yunan medeniyetinin esas kaynağının Anadolu olduğunu, bu kültürel mirasın doğal sahiplerinin de Anadolu' da yaşayan halk olduğunu savunmuşlardır (Karacasu, 2009, s. 34-35; Yazıcı, 2011, s. 165; Koşar, 2018, s. 79). Bu fikir akımının savunuculuğunu; Halikarnas Balıkcısı (Cevat Şakir Kabaağaçlı), Azra Erhat ve Sabahattin Eyüboğlu gibi aydınlar üstlenmişlerdir. Aynı dönem içerisinde yurdunu sevip sahiplenen, ülkesinin tanıtılmasında etkin olan her bireyin mavi ismiyle anılması, "Mavi Anadoluçuluk" isminin ortaya çıkışında etkili olmuştur (Koşar, 2018, s. 84).

Mavi Anadoluçular, Türk Tarih Terzi'ni reddetmemiş, tezin savunduğu Anadolu uygarlıklarını Türk kökenli olarak belirleyen tarihsel anlayışı kabul etmeyerek yerine Anadolu'da yaşayan uygarlıkların birikimleri sonucu oluşan Anadolu halkının varlığını kabul etmişlerdir (Yazıcı, 2011, s. 165).

Anadolu toprakları üzerindeki bu uygarlıklara ve uygarlıkların kalıntlarına sahip çıkarak kültürel mirasın halka tanıtılması gerekliliğini savunmuşlar ve bu kapsamda çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Bu durum hakkında bir Anadolu uzmanı ve sevdalısı olan Halikarnas Balıkcısı; Anadolu topraklarında Hitit, Lidya, Frigya, Karya ve Yunan gibi birçok uygarlığın yaşadığını, zaman içinde bu uygarlıklara ait ortak bir kültürün oluştuğunu ve zamanla bu kültürel birikime ulaşıldığını savunmuştur. Bu görüş doğrultusunda Anadolu'nun pek çok uygarlığa ev sahipliği yaptığını, birçok bilgi ve kültürün bu topraklar üzerinde temellendirildiğini ve bu açıdan Anadolu kültürünün araştırılması gerektiğini ortaya çıkarmış (Yetkin, Yılmaz ve Kozak, 2018, s. 131) ve bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir: “*Gilgamiş Destanı, Hititlerin komşusu Hurriler tarafından Hurriceye çevrilmişti. Bu iş İ.Ö. 2000 yılından az önce oldu. Sonra Gilgamiş Destanı Hititçe çevrildi. Hititler de Anadolu'nun her yerine nüfuz etmişlerdi. İmkân var mıydı ki Anadolulu Homeros bu efsaneleri duymamış olsun? Zaten İlyada'da ve hele Odissea'da yazılmış olanlar, Homeros'un Gilgamiş efsanelerini çok iyi bildiğini kanıtlar*” (Balıkcı, 2001, s. 168). Sabahattin Eyüboğlu ise, Anadolu topraklarının geçmişinde bulunan değerleri benimseyerek bu değerleri yeniden canlandırmayı ve ortaya çıkarmayı amaçlamış, böylelikle kültürel bağı güçlendirmeye çalışmıştır (Koşar, 2018, s. 81).

Kısaca Mavi Anadoluocular, batılılaşmanın yanı sıra Anadolu'yu ve Anadolu kültürünü temele almışlardır. Ülkemizin en güzel yöreleri, doğal ve tarihi güzellikleri, arkeolojik ve turistik açıdan dikkat çeken antik kentler, ören yerleri, müze vb. kültürel kaynakları eserlerinde yansıtarak, temel aldıkları düşüncelerini savunmaya gayret etmişlerdir. Bu bağlamda, Mavi Anadoluçuluk hareketinin özellikle tarih, medeniyet ve kültürü konu alan bir fikir akımı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Savundukları bu düşünceler yardımıyla eski-yeni arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak geçmiş ve gelecek arasında bağlar kurmayı ayrıca yeniden yapılanmak amacıyla da eğitim, kültür ve ortak bir tarih bilincinin oluşturulmasını amaçlamışlardır.

Mavi Anadoluçuluk fikri, ders kitaplarında da kendisini hissettirmiştir. Özellikle edebiyat ve tarih ders kitapları, Mavi Anadoluçuluk fikirlerinin rahatlıkla yer bulduğu kaynaklar olmuştur. Sosyal bilgiler ders müfredatında tarih konularının da yer alması, bu fikrin sosyal bilgiler ders kitaplarını da etkilemesine neden olmuştur.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışma, tarihsel bilinç ve ortak kültürün oluşturulmasında önemli bir noktada bulunan Mavi Anadoluçuluk fikir akımının sosyal bilgiler ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Mavi Anadoluçuluk Hareketi, eski-yeni arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak geçmiş ve gelecek arasında bağlar kurmayı, yeniden yapılanmak amacıyla da eğitim, kültür ve ortak bir tarih bilincinin oluşturulmasını amaçladığı için tüm bu düşüncelerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının önem arz ettiği ve alana katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ana problemi, “*Mavi Anadoluçuluk akımı, sosyal bilgiler ders kitaplarına ne ölçüde yansımıştır?*” sorusu olarak belirlenmiştir. Ana problem etrafında oluşturulan alt problemler ise aşağıda yer almaktadır:

1. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı, Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabına ne ölçüde yansımıştır?
2. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı, Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabına ne ölçüde yansımıştır?
3. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı, Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabına ne ölçüde yansımıştır?

4. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı, Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabına ne ölçüde yansımıştır?

### Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde iki önemli sınırlılık durumu ortaya çıkmaktadır. Bu sınırlılıklardan *ilki*, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu kararıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler derslerinde okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen ve beş yıl süreyle kullanımına izin verilen,

- Sosyal Bilgiler 4. sınıf Tuna Yayıncılık,
- 5. sınıf Anadol Yayıncılık,
- 6. sınıf Anadol Yayıncılık,
- 7. sınıf Ekoyay Yayıncılığa ait ders kitaplarının incelenmesidir.

*İkinci sınırlılık* ise; Sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde yer alan ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanının/ünitesinin çalışma kapsamında değerlendirilmesidir.

### Yöntem

Tarihsel bilinç ve ortak kültürün oluşturulmasında önemli bir noktada bulunan Mavi Anadoluçuluk fikir akımının sosyal bilgiler ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığını belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma kapsamında yürütülen bu çalışmada, dokümantasyonun birincil kaynağına erişim gerçekleştirildiği için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi veya analizi olarak bilinen bu yöntem; tek başına bir araştırma yöntemi olarak değerlendirilebileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. Bu yöntem, araştırılmak istenen olgu veya olaylara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizlerini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Araştırmacılar genellikle kendilerinden önce yapılmış olan araştırmaları inceler, literatürü tarayıp gözden geçirir ve bu bilgileri de araştırmalarına dâhil ederler. Kısaca bu durum analitik bir yöntemi kapsamaktadır (Kıral, 2020, s.175).

Doküman inceleme sırasında araştırmacı, ihtiyaç duyacağı veriyi gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan elde edeceği için (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189- 190) çalışma verileri olarak, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler derslerinde okutulmak üzere beş yıl süreyle kullanımına izin verilen 4,5,6. ve 7. sınıf ders kitapları belirlenmiştir.

Bu kapsamda belirlenen sosyal bilgiler ders kitapları, Mavi Anadoluçuluk fikir akımı açısından incelenmiş ve birtakım verilere ulaşılmıştır. Bu veriler, nitel veri analiz teknikleri içerisinde yer alan betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmayı amaçladığı için bu çalışma verilerinin incelenmesi noktasında da tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 239).

### Bulgular

Mavi Anadoluçuluk akımının temel aldığı ‘Kültür, Uygarlık Anlayışı, Tarih’ konuları kapsamındaki fikirlerin, Sosyal bilgiler (4,5,6. ve 7. sınıf) ders kitaplarına yansımalarına ait elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

*4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı üzerinde, ‘Mavi Anadoluçuluk’ fikir akımının izlerine ilişkin bulgular:* Sosyal bilgiler 4.sınıf ders kitabında Mavi Anadoluçuluk akımı ile ilişkili olan konu ve açıklamalar Tablo 1.’de yer almıştır.

Tablo 1. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı ile ilişkilendirilen 4.sınıf konuları

Sınıf	Öğrenme Alanı	Konu	Açıklama
4.Sınıf	Kültür ve Miras	Milli Kültür Ögelerimiz	Sayfa 38-39'da milli kültür öğelerinden; el oyması sandık, el dokuması halı, işlemeli yelek, kahve değirmeni, kahve fincanı ve çeyiz sandığına dair görsel ve bilgilendirmeler yer almaktadır.
			Sayfa 40'ta Isparta Belediyesi tarafından 2013 yılında hizmete açılan Isparta Etnografya Müzesi'ne yönelik görsellere ve bilgilendirmelere yer verilmiştir.
			Sayfa 41-42'de Mardin ve Kasımiye Medresesi'ne ilişkin fotoğraflar ve bilgilendirmeler bulunmaktadır.
			Sayfa 43'te Türk kültürünün en önemli geleneklerinden biri olan bayram kutlama törenlerinin tanıtım bilgilerine ve törenlerle ilgili görsele rastlanmıştır.
		Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları	Sayfa 44-45-46-47'de milli kültür öğelerinden biri olan çocuk oyunlarını tanıtan bilgilendirmeler ve oyunlara yönelik görsellerin olduğu gözlenmiştir.

Tablo 1. incelendiğinde; sosyal bilgiler 4.sınıf ders kitabının 'Kültür ve Miras' öğrenme alanı içerisinde (s. 38-39); Türk ve Anadolu kültürünü oluşturan birtakım (el oyması sandık, el dokuması halı, işlemeli yelek, kahve değirmeni, kahve fincanı, çeyiz sandığı vb.) milli kültür öğelerine yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında, milli kültür öğelerinin önemi üzerinde durulmuş ve Türk milletinin zengin kültürü detaylı olarak yer bulmuştur. Ayrıca, Türk konukseverliğinin sembolleri arasında değerlendirilen kahve kültürü ile çeyiz hazırlıkları ve çeyizlerin sandıklarda saklanması da Türk kültürü için önemli gelenekler olduğundan bahsedilmiştir. Mavi Anadoluçuluk akımının savunucularından olan Azra Erhat, ... *"Çünkü kültürün başı sonu, başlangıcı bitişi yoktur, insan bir kültürün içinde doğar, anasının ağzından duyduğu ninniden tut da, her gün içinde yaşadığı çevreden gelen algılar etkilerle beslenir ömür boyunca. Kendi ulusal kültüründen başka kültürlerle de alışverişe girebilir, onlardan da bir şeyler alıp faydalanabilir, zenginleşebilir. Ne var ki bir insana kültürlü diyebilmek için, o insanın taşıdığı kültürün bilincine varması gerekir"...* (Erhat, 1996b, s.120) sözleriyle kültürün ve kültürel değerlerin önemine dikkat çektiği ve bu görüşün ders kitabında ele alınan bölümleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ders kitabının 40.sayfasında, Isparta Etnografya Müzesi' nin görüntüleriyle birlikte müzeyi tanıtan kültürel değerler (el dokuması halılar, giysiler, kahve ve mutfak kültürlerini yansıtan eşyalar vb. öğeler) ile davranış örneklerine (kız isteme, kına, düğün vb. çeşitli geleneksel törenler) yönelik birtakım kalıntıların ve canlandırmaların bulunduğu belirtilmiştir. 41 ve 42. sayfalarda ise, Mardin, mimari yapısı ve Kasımiye Medresesi'ne ilişkin bilgiler ele alınırken diğer taraftan da Mardin'de yaşamış uygarlıklardan Artuklular'a, Kasımiye Medresesi'nin tamamlandığı dönem uygarlığı olan Akkoyunlular'a ve medresenin yıkılışında etkin olan Moğollara ait bilgi ve kalıntılara değinilmiştir. Mardin toprakları üzerinde yaşamış olan uygarlıkların Mardin' in bugünkü haline gelmesinde ve Anadolu kültürünün oluşumunda etkili olmaları ve bu uygarlıklara ait kalıntıların müzelerde korunması, kültürel bütünlük açısından önemli görülmektedir. Mavi Anadoluçuluk akımının temsilcilerinden Azra Erhat' ın ... *"Eski bir uygarlık belirtisinin, bir anıtın, bir yapıtın Türk olması için, Asya'dan gelme Türk ırklı, Türk kökenli uluslarca yapılmış olması gerekmez. Irklar, kökenler, kaynaklar onca karışıktır ki, kim Türk, kim değil diye kesinlikle saptanamaz bugüne bugün. O halde,*

*ulusçuluğun olumlu, verimli ve tek bilimsel sayılabilecek yolu yöntemi kafatasları ölçerek biçerek sonuçlar, gülünç ve güvenilmez sonuçlar çıkarmak değil, eskiden kalma anıt ve yapıtlara, yani her türlü uygarlık belirti ve verilerine yurdumuzda filiz vermişlerse, sahip çıkmaktır”... (Erhat, 1999, s.66)* sözleri de bu durumun önemini ortaya koymaktadır. Azra Erhat (1996) kültürle ilişkili olarak diğer bir görüşünde de geçmişten bugüne ortaya çıkarılan tüm kanıtların yanı sıra arkeolojik kalıntı, sanat eserleri, inanç ve yaşam biçimleri ile dil ve kültür kaynaklı konuların tamamının düşünce dünyası açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. İnsanların kendilerini ve çevrelerini anlayabilmek ve anlatabilmek için gerçekleştirmiş oldukları uğraşlar neticesinde kültürlerin oluştuğunu, böylelikle uygarlıkların meydana geldiğini savunmuş bu kapsamda da kültürü çalışmalarına konu edinmiştir (Erhat, 1996a, s.82-83).

Ders kitabının 43.sayfasında, kültürel geleneklerden biri olan bayram kutlamalarının ele alındığı görülmektedir. Türk ve Anadolu kültürünün en önemli gelenekleri arasında yer alan bayramlaşma ve bayram kutlamaları, kültürel bağı ve birlikteliği oluşturduğu için önem arz etmektedir. Kitabın 44,45,46. ve 47. sayfalarında ise, ‘Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları’ konu başlığı altında milli kültür öğelerinden biri olan çocuk oyunlarına yer verilmiştir. Tarih boyunca değişerek ve gelişerek bugüne aktarılan ve zamana bağlı olarak kimi zaman ortadan kalkan kimi zamansa çocuklar tarafından değiştirilerek varlığına devam eden çocuk oyunları, Anadolu kültürünü yansıtan önemli değerler arasında yerini almıştır. İnsanların bir araya getirilmesi ve paylaşımların sağlanması konusunda destekleri olan Mavi Anadolucuların esas amacının kültür ve kültürel bilincin kazandırılması olduğunu Azra Erhat, ... *“Bizde izine pek rastlanmayan bir merak varsa, o da yukarıda anlatmaya çalıştığım, toprağımızda yer etmiş geçmiş uygarlıkları ve kültürleri benimseme, yaşama merakıdır. Geçmiş günümüze karıştırmayı beceremediğimiz için kültürsüz kalıyoruz. Kültürsüz kalmak ne demek? Bence şudur: gördüğümüz bir yeri yalnız bugün olduğu gibi görmek, onun gözle görünen boyutlarına tarih, arkeoloji ve filoloji bilimlerinin sağlayabileceği derinlik boyutunu katamamak, dile getiremediğimiz bir put karşısında put gibi durmak, bilgisizliğin, kültürsüzlüğün kara duvarını aşamayp Romantiklerin övmekle bitiremedikleri geçmişi yaşama zevkine bir türlü varamamak. Birkaç dostla birlikte bizim her yıl yapmaya giriştiğimiz „mavi yolculuklar“ bu kültür zevkini tatmak içindir.”...sözleriyle ifade etmiştir. Bu konuları destekleyecek nitelikteki bir başka örnek ise; Sabahattin Eyüboğlu (1994)’nun ...“cenaze törenlerindeki ritüellerden halk danslarına, resimden mimari ve heykele; oyalı mendillerden nakışlara, kilimlere dokunan desenlere; türküden şiire; romandan öyküye; dile, ele ve gönle yansıyan her tür insani duygu ve davranışı”... sanat olarak değerlendirdiği ve yine sanatı, ...“insanın yaşamına güzellik ve anlam katan, günlerini birer boş zaman kırıntısı olmaktan çıkararak; çok kez bir türkü, bir oyalı mendil, bir güzel söz şiirli bir coşku”... (Eyüboğlu, 1994, s. 160) olarak ele aldığı görüşleri verilebilir.*

**5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı üzerinde, ‘Mavi Anadoluculuk’ fikir akımının izlerine ilişkin bulgular:** Sosyal bilgiler 5.sınıf ders kitabında Mavi Anadoluculuk akımı ile örtüşen konu ve açıklamalara Tablo 2.’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Mavi Anadoluçuluk fikir akımı ile ilişkilendirilen 5.sınıf konuları

Sınıf	Öğrenme Alanı	Konu	Açıklama
5.Sınıf	Uygarlıkları Öğreniyorum		Sayfa 34-35-36-37' de Anadolu uygarlıklarından Hititler, Frigler, Lidyalılar, Urartular ve İyonlara ait fotoğraf ve bilgilendirmeler bulunmaktadır.
		Çevremizdeki Güzellikler	Sayfa 40-41'de ülkemizde yer alan doğal ve beşeri güzelliklere ilişkin çeşitli fotoğraflar ve tanıtıcı açıklamalara yer verilmiştir. Sayfa 43-44'te doğal ve beşeri güzelliklere yönelik olarak öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla tasarlanan etkinliklere rastlanmıştır.
	Kültür ve Miras		Sayfa 45-46'da kültürel unsurlar arasında yer alan ve dünyanın en zengin mutfaklarından biri kabul edilen Türk mutfağına ait yemek örnekleri ile ilgili görsel ve bilgilendirmelere yer verildiği gözlenmiştir.
		Kültürel Zenginliklerimiz	Sayfa 46-47'de milli birlik ve beraberliğin oluşumunda önemli katkıları olan kültürel unsurlardan biri olan halk oyunları tanıtılmış ve oyunlara ait görseller yer almıştır. Sayfa 48-49'da milli kültür unsurları içerisinde yer alan el sanatlarına yönelik görseller ve ilgili açıklamalar bulunmaktadır.
	Kültürümüzü Tanıyalım	Sayfa 50-51-52-53'te Türk kültürünün geleneklerinden olan dini ve milli bayramlar, düğün ve asker uğurlama törenleri ile ilişkili görsel ve bilgilendirmelere ulaşılmıştır.	

Tablo 2.'den yola çıkılarak; Sosyal bilgiler 5.sınıf ders kitabındaki 'Uygarlıkları Öğreniyorum' konu başlığı içerisindeki 34, 35, 36 ve 37. sayfalarda, Anadolu uygarlıklarından Hititler, Frigler, Lidyalılar, Urartular ve İyonlara ait tarihi kalıntı fotoğraflarına ve fotoğrafları destekler nitelikteki bilgilendirmelere yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Anadolu uygarlıklarından her birinin kurulduğu bölgeler, siyasi, sosyal, ticari ve dini yapıları hakkında birtakım bilgiler de sunulmuştur. Aynı zamanda bu uygarlıklara ait kalıntıların müzelerde sergilendiği bilgisinden yola çıkılarak müze gezilerinin önemi de belirtilmeye çalışılmıştır. Anadolu' da yaşamış olan uygarlıkların Anadolu tarih ve kültürü açısından önemli olduğu fikrini benimseyen Mavi Anadoluçuların aşağıda verilen görüşleriyle ders kitabında incelenen konuların ilişkilendirilebileceği belirtilebilir. Azra Erhat (2003), Anadolu uygarlıklarına verdiği önemi şu sözleri ile dile getirmektedir: ... *"Türkiye'de bütün Türkiye'nin derinliğine giden bir tarih bilinci uyandırmıştır, tarihi sevdirmiş, benimsetmiştir, hem bu toprağın tarihini dar sınırları ile yalnız bir Türk ulusunun ya da ırkının tarihi olarak değil, yüz yılları kaplayan bir uygarlık tarihi olarak anlamıştır. Işık tuttuğu savlar üstünde durmağa değer, kurduğu köprülerin sağlamlığı Anadolu'da bugün bulunmakta olan ve yarın daha da çok sayıda ortaya çıkarılacak olan anıtlarla pekiştirileceğe benzer. Yakın zamanda bir Hitit uygarlığı kadar önemli bir Lykia uygarlığına tanık olacağına benzeriz"*... (Erhat, 2003, s. 87).

Halikarnas Balıkcısı (2001) ise benzer bir görüşte bulunarak Anadolu uygarlıklarının önemine; ... *"Ta baştan açıklandığı gibi Anadolu eski taş devrinden beri akla gelen bir uygarlıklar çağlayanı, birbiri ardına gelen bir uygarlıklar sentezidir. Bunlar Hititler' den çok daha önce akmaya koyulan*

ve şimdi tarih ve arkeolojide Hitit, Frig, Lidya, İyon, Pers, Bizans, Selçuk ve Osmanlı diye adlandırılan ve birbirine katılıp birbiriyle kaynaşan uygarlıklardır. Uzayıp gelen bu zincirin baklalarının her biri, önceki baklaların ya da kuşakların kanında gelmiş ve daha önceki uygarlığın –iyi kötü- bir sonucu, semeresi olmuştur. Kişinin bu gerçeği inkâr etmesi, Türkiyeli bir Türk yurttaşı değilim demesine gelir. Böyle bir Türk yurttaşı kan ve uygarlık bakımından kendisinden öncekilerin varisi ve hatta yurdunun yurttaşı saymaması demektir...” (Balıkcı, 2001, s. 203-204). görüşü ile dikkat çekmiştir.

Halikarnas Balıkcısı bir başka görüşünde; ...“Türkler dediğimizde günümüzde Anadolu’da yurtlanmış olan bizlerin salt Selçuk ve Oğuz kanından olduğumuz anlaşılmasın. Anadolu’yu önce adaletleri ve dinsel olduğunca ulusal hoşgörülerini ve sonra askeri güçleriyle elde eden Türkler olsa olsa iki, üç milyon insandan oluşuyordu. O zaman Anadolu’nun toplam sayısı yirmi üç milyondur. Ataları ta Hitit ve Hititlerden önceki uluslara, Babillilere, Asurlulara, Frigyalılara, İonia ve Dorlarla Lidyalılara ve hatta Amazonlara, Simeryenlere ve Goltlara dayanan Anadolu halkına Türkler karıştı ve dillerini Anadolu’ya yaydı. Türklerden önce, örneğin Hititler döneminde Anadolu iki yüzyıldan çok bağımsız kalmamıştı. Ancak Türkler zamanındadır ki, Anadolu yedi yüzyıl bağımsız kalmıştır. Unutmamalı ki, yeniçerilerin çoğu hristiyan halkından devşirildi. Ancak burada kandan söz etmiyoruz; kültürden söz ediyoruz. Kültürünse soyla ilgisi yoktur. Onun için yeniçeriler de Türk’türler...” (Balıkcı, 2008, s.191). sözleriyle Anadolu uygarlıklarının, Anadolu halkının ve kültürünün oluşumuna olan etkilerini yansıtmıştır.

Melih Cevdet Anday (1996) ise; ...“Oturduğun yeri yurt bileceksin! O yerin kültürünü benimseyeceksin! İngilizler, Ada’nın tarihini kendi tarihleri olarak beller ve belletirler. Nitekim çağdaş bir ulus yaratma devriminin öncüsü Mustafa Kemal Atatürk, eski Anadolu uygarlıklarını öğrenme ve özümseme yolunu açmıştır. Yoksa o güne değin Hititlerle, Hattilerle hiç ilgilenen olmamıştı. Bizde arkeolojinin çağdaş bilimler arasında öne çıkması da Anadolu uygarlıklarını benimseme akımının sonucudur. O günler Prof. Köprülü’nün bir sözü kulağıma gelmişti; demiş ki, ‘Bu bücür insanların torunu olmaya da gönlüm bir türlü razı olmuyor.’ Hititlerin bücür olup olmadıklarını bilmiyorum, ama Anadolu’da Hititlerin bir kıyıya uğradıklarına dair bir bilgimiz olmadığına göre, bu halk sonradan gelenlerle karışıp yaşamını sürdürmüştür diyebiliriz”... (Anday, 1996). sözleriyle Anadolu’da yaşayan uygarlıkların, Anadolu halkını oluşturduğunu ve bu açıdan Anadolu uygarlıklarına önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eyüboğlu (1956) Anadolu uygarlıklarının Anadolu tarihine olan etkisine ilişkin;...“Bu memleket niçin bizim? Dört yüz atıyla Orta Asya’dan gelip fethettiğimiz için mi? Böyle diyenler gerçekten benimsemiyor, ama yurt saymıyorlar bu memleketi. Gurbette biliyorlar kendilerini yaşadıkları yerde. Hititler, Frikyalılar, Yunanlılar, Farslar, Romalılar, Bizanslılar, Moğollar da fethetmişler Anadolu’yu. Ne olmuş sonunda? Anadolu onların değil, onlar Anadolu’nun malı olmuş. Bu memleket bizim olduğu için bizim, fethettiğimiz için değil. Aramızda dışarıdan gelmeler çoğunluk olsa bile –ki değil elbette- kaynaşmış, halleşmiş hepsi. Fetheden de biziz artık, fethedilen de. Eriten de biziz, eriyen de. Biz bu toprakları yağurmuşuz, bu topraklar da bizi. Onun için en eskiden en yeniye ne varsa yurdumuzda öz malımızdır bizim. Halkımızın tarihi Anadolu’nun tarihidir.”... (Eyüboğlu, 1956, s. 9-10). görüşünü belirterek bu durumun önemine dikkat çekmiştir.

Ders kitabında ‘Çevremizdeki Güzellikler’ konu başlığı altındaki 40 ve 41. sayfalarda, öğrencilerde mekâna dair bir bilinç oluşturabilmek amacı ile doğal ve beşeri güzellikler hakkında açıklamaların verildiği ve birtakım görsellerden faydalandığı tespit edilmiş, Anadolu’nun kültürel kaynakları tanıtılmıştır. Ayrıca 43 ve 44. sayfalarda ise, doğal ve beşeri güzelliklerin öğrenilmesi açısından öğrencilere örnek oluşturabilecek etkinliklerin tasarlandığı belirtilmiştir. Mavi Anadoluçular; Anadolu’nun tarihini, coğrafyasını ve kültürünü bir bütün olarak değerlendirdikleri için doğal ve

beşeri unsurların konu alındığı noktalarda Mavi Anadoluçuluk akımının izlerinin ortaya çıktığı söylenebilir. Halikarnas Balıkcısı' nın; ...*"Dünyanın neresinde olursa olsun insan bir yere gitti miydi, o yere gider. Bu laf mı sanki? Bunu bilmeyecek ne var? Ama Anadolu'da bir yere gidildi miydi aynı yerde en az üç dört âleme birden gider. Bir âlem düşünce ve felsefe âlemidir. Bir âlem de tarihsel âlemdir. Sonra bir yerin efsaneler âlemi vardır. Bunlardan başka bir yerin doğal güzellikler âlemi vardır. Bu birkaç âlem başka yerlerde de vardır. Ama dünyanın hiçbir yerinde, Anadolu topraklarındaki kadar zengin değildir."*... (Balıkcı, 2011, s. 37). görüşü bu anlamda örnek olarak ele alınabilir.

'Kültürel Zenginliklerimiz' konu başlığı altında 45 ve 46. sayfalarda, dünyanın en zengin mutfaklarından biri kabul edilen Türk mutfağının yemek örneklerine ilişkin görsel ve bilgilendirmelere yer verildiği gözlenmiştir. Türkiye üzerinde birçok uygarlığın yaşamış olması, kültürel zenginliği artıran en önemli sebepler arasında yerini almakta ve bu durum yemek kültüründeki çeşitliliği de etkilemektedir. Bu açıdan yemekler de kültürel öğeler arasında yerini korumaktadır. 46 ve 47. sayfalara gelindiğinde, halk oyunlarının ele alındığı belirlenmiştir. Kültürel unsurlardan bir diğeri olan halk oyunları, milli birlik ve beraberliğin oluşumu açısından önemli kabul edilmektedir. Halk oyunlarında eski dans izlerine ve geçmiş uygarlıkların hareketlerine rastlanıldığı için kültürel anlamda geçmiş ile bugün arasında bağ oluşturduğu söylenebilir. Aynı konu başlığı altında sayfa 48 ve 49'da ise, milli kültür unsurlarından biri olan el sanatları ele alınmıştır. El sanatları kültürel birikimin oluşturulması noktasında etkili olduğu için önemli kültür unsurları arasında değerlendirilmiştir. Bir başka konu başlığı olan 'Kültürümüzü Tanıyalım' a ait 50, 51, 52 ve 53. sayfalar incelendiğinde, Türk kültür geleneklerinden olan dini ve milli bayramlar, düğün ve asker uğurlama törenlerine yönelik görsellere ve bu gelenekleri tanıtmak amacı ile bilgilendirmelere ulaşılmıştır. Ders kitabında ele alınan konuların ortak noktası ise kültür anlayışını temel almalarıdır. Kültüre ve kültür unsurlarına önem veren ve bu durumu çalışmalarında sık sık dile getiren Mavi Anadoluçularda Eyüboğlu (1956); ...*Sayırsız devletler, medeniyetler bizim sırtımızda yükselmiş, bizim sırtımızda çökmüş. Yetmiş iki dil konuşmuşuz Türkçe' de karar kılmadan önce. Hepsinin tadı kalmış damağımızda. Aylarımızın, köylerimizin, kentlerimizin adlarına bakın. Ne değişik eller, ne değişik halk oyunlarında tutuşmuş, ne horonlara, ne halaylara girmişiz. Doğuyla Batı sarmaş dolaş olmuş bizim içimizde. Ya o ya bu değil, hem o hem buyuz biz. ... Biz bir başka türlü Türk, bir başka türlü Müslümanız. Mayamızda en ağır basan, bu medeniyetler beşiği Anadolu'dur."*... (Eyüboğlu, 1956, s. 9-10). görüşü ile gelenek görenekte dahil her unsurun önemli olduğunu ve bu unsurların kültürümüzü oluşturmada önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Erhat' a göre ise gelenek ve göreneklere verilen önem şöyle dile getirilmiştir; geleceğin sağlam temellere oturtulabilmesi, idrak edilebilmesi için geçmiş değerlere sahip çıkmak gerekmektedir. Bugünün ve geleceğin oluşturulması aşamasında geçmişten elde edilen birikimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aşamada geleneklerin önemi ortaya çıkmakta, gelenekler yardımıyla insanlar hem kişisel var oluşları hakkında hem de içinde bulunduğu toplumun uygarlık seviyesinin artırılması aşamasında birtakım çabalar bulmaya başlamaktadır (Erhat, 2003, s. 109).

**6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı üzerinde, 'Mavi Anadoluçuluk' fikir akımının izlerine ilişkin bulgular:** Sosyal bilgiler 6.sınıf ders kitabında Mavi Anadoluçuluk akımı ile ilişkilendirilen konu ve açıklamalar Tablo 3.'te yer bulmaktadır.



**Tablo 3.** Mavi Anadoluçuluk fikir akımı ile ilişkilendirilen 6.sınıf konuları

Sınıf	Ünite	Konu	Açıklama
6.Sınıf	Tarihe Yolculuk	Orta Asya'da Kurulan İlk Türk Devletleri	Sayfa 47' de Uygurlar dönemine ait Göç Destanı ele alınmıştır.
		Türklerin İslamiyet' i Kabulü	Sayfa 53 ve 54'te Türklerin islamiyeti kabulüne dair bilgilere yer verilmiştir.
		Yeni Yurt Anadolu	Sayfa 61-62' de Türkiye Selçuklu Devleti ve o dönemde yapılan mimari eserlere ilişkin fotoğraflar ve bilgilendirmeler bulunmaktadır. Sayfa 63'te Anadolu'da sosyal, kültürel ve dini alanlarda çalışmalar yapan; Mevlana, Ahi Evran, Yunus Emre ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi kişilere ilişkin tanıtıcı metinlerine yer verilmiştir.
			Sayfa 64-65'te Türkiye Selçuklu Devleti döneminde yapılan medrese, kümbet, külliye, cami vb. tarihi eserlere ait görsel ve açıklamalarının yer aldığı görülmüştür.

Tablo 3. incelendiğinde, sosyal bilgiler 6.sınıf ders kitabında 'Orta Asya'da Kurulan İlk Türk Devletleri' konu başlığı altındaki 47. sayfada, Uygur Devleti döneminde kaleme alınmış olan Göç Destanı' na ait birtakım bilgilerin yer bulduğu gözlenmiş ve bu destan yazılı edebi ürünler arasında değerlendirilmiştir. Edebi ürünler aracılığı ile geçmiş toplumlara yönelik birçok bilgiye ulaşım kolaylaştırıldığı için edebi ürünler pek çok farklı alanda da kullanılabilir olmuştur. Mavi Anadoluçuluk fikir akımının, tarihin ve kültürün anlaşılması noktasında edebi eserlerden faydalanmayı öngörmesine aşağıda belirtilen Azra Erhat' ın görüşü örnek olarak verilebilir:

... "Edebiyat bilimi şöyle bir ilkedan yola çıkmış: Yazılı her eser yazarının özelliklerini yansıtmakla kalmaz, çevresinde geçerli görüşlerin, davranış ve tutumun da bir yansımasıdır, yani kısacası şu ki, belli bir zamanda kaleme alınmış belli bir eseri incelemekle o zamanın tüm toplumunu da gözümüzde canlandırabiliriz. Tarih yalnız tarihçilerin çizdikleri bir süreç değildir, yani tarih soyut değildir, her yazıdan tarihsel bir sürü sonuç çıkarılabilir ve asıl tarihi yansıtan yazarlardır, şairlerdir, sanatçılardır. Çünkü çevrelerinin gerçeklerini en canlı, en sürekli olarak dile getiren onlardır. O halde bir çağın, bir dönemin portresini çizmek için asıl onlara başvurmalı. Edebiyat, tarihin en belirgin, en somut aynasıdır: Edebiyat eserlerini yalnız öğretim malzemesi olarak ele almamalı, daha öteye gitmeli, insanın da, toplumun da eğilimlerini, görüşlerini bize anlatacak onlardır çünkü. Dil yalnız insana özgü bir veri, bir yetidir: dilden başka aracımız yoktur anlamak ve anladığımızı birbirimize aktarmak için. Dil ve üslup, onlardan yola çıkıp incelendi mi, bütün bir ulusun, bir çağın tutumu açıklanabilir."... Erhat, 1996 b, s. 127-128).

'Türklerin İslamiyet' i Kabulü' konu başlığı altında sayfa 53 ve 54'te Türklerin İslamiyet'le tanışmalarına dair bilgiler ele alınmıştır. Mavi Anadoluçular İslamiyet'i eleştirel İslamiyet dahil birçok dini ayrı olarak değil bir bütün haliyle yani Anadolu tarihi içerisinde değerlendirmişlerdir. Eyüboğlu' nun aşağıda verilen görüşü bu durumu açıklar niteliktedir:

... "Halkımızın tarihi Anadolu'nun tarihidir. Paganmışız bir zaman, sonra Hristiyan olmuşuz, sonra Müslüman. Tapınakları kuran da bu halkmış, kiliseleri, camileri de. Bembeyaz tiyatroları dolduran

*da bizmişiz, karanlık kervansarayları da, Kah bozkıra çıkmışız, kah mavi denize.”... (Eyüboğlu, 1956, s. 9-10).*

‘Yeni Yurt Anadolu’ konusu içerisinde yer alan 61, 62, 64 ve 65. sayfalarda, Türkiye Selçuklu Devleti döneminde yapılan mimari eserlere ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Geçmişte inşa edilen ve kültürel anlamda önem taşıyan mimari eserler, geçmiş ile gelecek arasında köprü oluşturacağı için bu mimari yapıların değerinin bilinip korunmasının önemi ortaya çıkarılmaktadır. Bu durumun Mavi Anadolucuların kültürün oluşumunda eskiden kalma yapıların etkili olduğunu belirtmiş oldukları görüşleriyle örtüştüğü belirtilebilir. Azra Erhat’ ın aşağıdaki görüşleri bu duruma örnek teşkil etmektedir:

*... “O halde, ulusçuluğun olumlu, verimli ve tek bilimsel sayılabilecek yolu yöntemi kafatasları ölçerek biçerek sonuçlar, gülünç ve güvenilmez sonuçlar çıkarmak değil, eskiden kalma anıt ve yapıtlara, yani her türlü uygarlık belirti ve verilerine yurdumuzda filiz vermişlerse, sahip çıkmaktır”... (Erhat, 1999, s.66).*

*... “Çünkü kültürün başı sonu, başlangıcı bitişi yoktur, insan bir kültürün içinde doğar, anasının ağzından duyduğu ninniden tut da, her gün içinde yaşadığı çevreden gelen algılar etkilerle beslenir ömür boyunca. Kendi ulusal kültüründen başka kültürlerle de alışverişe girebilir, onlardan da bir şeyler alıp faydalanabilir, zenginleşebilir. Ne var ki bir insana kültürlü diyebilmek için, o insanın taşıdığı kültürün bilincine varması gerekir.”... (Erhat, 1996 b, s.120).*

‘Yeni Yurt Anadolu’ konusu içerisindeki 63. sayfada ise, Anadolu toprakları üzerinde sosyal, kültürel ve dini alanlarda çalışmalarını tanıyan; Mevlana, Ahi Evran, Yunus Emre ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi hümanizmi benimsemiş şahsiyetlere ilişkin tanıtıcı metinlerine yer verilmiştir. Mavi Anadoluculuk fikir akımı kapsamında hümanizm düşüncesine önem verilerek Türk büyüklerini ele alan çalışmalar yapıldığı için kitabın bu konularında Mavi Anadoluculuğun izlerine rastlandığı söylenebilir. Azra Erhat’ ın aşağıdaki görüşleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir: ...Hümanizm Türk halk geleneği içerisinde Batıdan daha önce görülmüş ve herhangi bir kesintiye uğramadan halk arasında varlığını devam ettirmiştir. Mevlana, Yunus Emre, Köroğlu, Pir Sultan Abdal, Nasrettin Hoca gibi Türk büyükleri hümanizmin en güzel örneklerini vermişlerdir. Özellikle Mevlana ve Yunus Emre’nin esas düşüncelerinin tüm insanlığa yönelik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türk büyükleri vasıtasıyla Türk milleti ile İslamiyet arasında “eşsiz uyum” un oluşturulduğu da dile getirilmiştir... (Erhat, 2003, s. 116-117). Erhat bir diğer görüşünde ise; ...Mevlana, Yunus Emre, Pir Sultan Abdal gibi mutasavvıflarla ilahi aşka dönük, mistik bir söylem boyutuna erişen hümanizm geleneğinin aslında “insanlık” düşüncesi olduğunu belirtmiştir... (Erhat, 2003, s. 147). Ayrıca Eyüboğlu’nun geçmişin kültür mirasına olan bakışını dile getirdiği aşağıdaki görüşü de örnek olarak verilebilir: ... *“Maziye dönüş mazinin zihniyetine dönüş olmamalıdır. Tarihî şuur eski dünyayı aynen yaşatmak değildir. Dünün kıymetlerini bugünün telâkkileriyle ölçmeliyiz. Maziye yaşatan tefsirdir. Eski güzelliklerin yeni manalarla dolması zaruridir... Maziden şunu alıp bunu bırakamayız. Mazi bir küldür. Füzuli’yi kendi dünyası içinde, kendi telâkkileriyle anlamalıyız... Yunus Emre’nin şiirini alıp dünya görüşünü bırakamayız. Mimar Sinan’ın camiini alıp mimari telâkkisini bırakamayız. Her eseri kendi iklimi içinde mütalea etmek lazımdır... Füzuli yalnız tarihçilerin değil, bütün milletin, bütün Türk şuurunun malıdır ve hiç kimse Füzuli’ den zevk almak için Füzuli ’nin dünya görüşünü benimsemek mecburiyetinde değildir... Türk tefekkürünün Avrupalı olmasını istiyorsak onu kendi mazimizle beslemeliyiz.”... (Eyüboğlu, 1938, s. 384-385).*

**7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı üzerinde, ‘Mavi Anadoluculuk’ fikir akımının izlerine ilişkin bulgular:** Sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabında Mavi Anadoluculuk akımı ile örtüşen konu ve açıklamalar Tablo 4.’te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Mavi Anadoluçuluk fikir akımı ile ilişkilendirilen 7.sınıf konuları

Sınıf	Ünite	Konu	Açıklama
7.Sınıf	Tarihe Yolculuk	Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu	Sayfa 36' da Gaziantep'te kayı boyuna ait izlerin bulunduğu ve eski mezarlara rastlandığı, bu bilgilerin ise bir internet haberiyle duyurulduğu ele alınmıştır.
		Avrupa'daki Gelişmeler ve Osmanlı Devleti'ne Etkileri	Sayfa 66' da Leonardo Da Vinci'ye ait tablolara ve tasarımlara (uçuş makinası, denizaltı ve helikopter gibi araç tasarımları), sanatın önemine yer verilmiştir.
		Seyyahların Gözüyle Osmanlı	Sayfa 81' de Osmanlı dönemine ait sanat dalları hakkında bilgilendirmeler bulunmaktadır. Sayfa 86, 87, 88 ve 89' da Osmanlı dönemi han, hamam, kervansaray, cami gibi yapılardan ve Osmanlı dönemine ilişkin yeme-içme, sofr düzeni, kahve kültürü ve bayramlara ilişkin tanıtıcı metinlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. incelendiğinde, sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabında 'Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu' konu başlığı altındaki sayfa 36' da, bir internet haberine yer verilmiştir. Haberin içeriğini, Gaziantep'te kayı boyuna ilişkin mezarlara ulaşılması oluşturmaktadır. Söz konusu mezarlar, ait olduğu toplum ve kültüre dair pek çok bilgiyi içermektedir. Kültür, toplumların tarihsel gelişim süreçleri içerisinde birtakım değerleri oluşturup gelecek nesillere ulaştıran unsurların bütünü olarak ifade edildiği için mezarlarda bu unsurlar içerisinde değerlendirilmektedir. Mavi Anadoluçulardan Azra Erhat, ... *"Ne var ki lâtincenin kendisinde cultus humanus civilisque (insana ve kentliye yakışır bir yaşama biçimi) cümlesini de, cultura est animi philosophia (eğitim, kültür ruhun erdemi, filozofisidir) cümlesini de buluruz, yani bu demektir ki aslında kültürün hangi alanda kendini belirttiği önemli değil de, ister toprak, ister tanrı, ister yaşam düzeninde bakım, dikkat, ilgi, kendini verme ve süreklilik önemlidir. Ancak bu görüşle kültür bir erdem olup hangi alanda olursa olsun ürün vermeyi, yoku var etmeyi başarmaktadır."*... (Erhat, 2003, s.83) görüşü ile kültürün farklı alanlarda ortaya çıkabileceğini, önemli olanın da sonucunda belirlenen hedeflere ulaşarak bir ürünün ortaya çıkarılacağını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabının farklı konu başlıkları altında yer alsalar da 66. ve 81. sayfalarında sanata ve sanatın önemine değinilmiştir. Leonardo Da Vinci'nin eserleri örnek olarak verilmiş ayrıca Osmanlı toplumundaki sanat dallarına açıklık getirilmiştir. Ders kitabında yer verilen sanata ilişkin konuların, Mavi Anadoluçuluk akımının esas aldığı düşünceleriyle örtüşmekte olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Eyüboğlu' nun sanata yönelik takındığı tavır ... *"sanatta "yarar"ı aramaya başlar. Bu yarar, halkın bilinçlendirilmesi ve halka karşı sorumluluk duyulmasını önkoşul sayar. Başka bir deyişle, yeni ölçüt, sanatın pedagojik işlevidir. Doğa, doğaya dönüş, halkın doğal hayatında eğitilmesi (bu aynı zamanda Kemalist modelin "köylüyü köyünde modernleştirme" ilkesinin karşılığıdır) gibi vurgular, hem Hümanizmacıların kurucu öznesi olan Halikarnas Balıkcısı'na, hem de Rönesans hümanizminin doğaya dönüşü ile romantizmin doğa anlayışlarına bağlanır."*... (Ergül, 2014, s. 8) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca Eyüboğlu, sanatı hem insanı yücelten hem de tüm olumsuzluklara karşın *"insanların kaderini değiştirme, daha aydın kafalar ve yürekler yaratma, dünyamızı saran karanlığı yenme çabasıdır."* (Eyüboğlu, 2000, s. 390) olarak dile getirmiştir. Bu

yönüyle sanata dair konuların ele alındığı bölümlerde Mavi Anadoluçuluk akımının etkili olduğu belirtilebilir.

'Seyyahların Gözüyle Osmanlı' konu başlığı altında 86, 87, 88 ve 89. sayfalarda, Osmanlı dönemine ait tarihi ve kültürel yapılar ile geleneklere yer verilmiştir. 6.sınıf ders kitabında da kültürel yapılar ele alındığı ve bu durumun Mavi Anadoluçuların görüşlerinde de yer bulduğu ifade edilmişti. 7.sınıf ders kitabındaki ele alınan konu ile 6.sınıftaki konunun benzerlik taşıdığı bu anlamda Mavi Anadoluçuların ilişki kurulan görüşlerinden bahsedilmesinin tekrara düşmeye sebebiyet vereceği için görüş örnekleri belirtilmemiştir.

### Tartışma

Mavi Anadoluçuluk fikir akımının ele alındığı çalışmaların literatürdeki durumu incelendiğinde; erken Cumhuriyet yıllarının ulus-devletleşme sürecinde milliyetçilik ve milli kimlik üzerine düşüncelerini dile getiren Mavi Anadoluçuluk hareketinin incelenmesi (Yıldırım, 2012), Mavi Anadoluçuluk fikir akımı çerçevesinde Sabahattin Eyüboğlu' na yönelik eleştirel bakış açıları (Koşar, 2018), Halikarnas Balıkcısı'nın eserlerinde dile getirdiği Türk kimliğine ilişkin söylemler (Yazıcı, 2011), Halikarnas Balıkcısı'nın Turgut Reis adlı eserinin tarihî roman kavramı çerçevesinde ele alınması (Karataş, 2014), Halikarnas Balıkcısı'nın hikâye ve romanlarında mitolojik unsurların ele alınması (Kılıçaslan, 2010), Halikarnas Balıkcısı'nın eserlerinde rastlanan mitlerin izleri ve bu izlerin karşılaştırmalı mitolojiye katkısı (Sivri ve Kuşça, 2013), Sabahattin Eyüboğlu' nun geçmişe yönelik düşünceleri ve değerlendirmeleri (Akagündüz ve Akagündüz, 2011), dil, siyaset ve edebi eleştiri bağlamında Mavi Anadolu hareketinin incelenmesi (Ergül, 2014), Mavi Anadoluçuluk akımının Halikarnas Balıkcısı'nın yapıtlarındaki coğrafyaya etkisi (Apaydın, 2015), Hatem Türk' ün Bir Mavi Yolcu Sabahattin Eyüboğlu adlı eserinin değerlendirilmesi (Özkaya, 2017), Türk hümanizmi bağlamında Mavi Anadoluçuluk hareketinin incelenmesi (Akgün Ünsal, 2020) konularının ele alındığı görülmektedir. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı ile sosyal bilgiler eğitiminin ilişkilendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılan Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Üzerinde "Mavi Anadoluçuluk" Akımının İzleri adlı çalışmanın alanda bir ilk olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler ders kitapları Mavi Anadoluçuluk bağlamında irdelenmiş ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Mavi Anadoluçular; uygarlığın kökenlerinin Anadolu'da aranması gerektiğini savunarak Anadolu tarihi ve kültürüne yönelmişlerdir. Bu kapsamda Anadolu toprakları üzerindeki her bir değeri önemli görmüş ve eskiyi yaşatmayı amaç edinmişlerdir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen milli kültür değer ve faaliyetlerinden; gelenek- görenekler, tarihi kalıntı örnekleri ve kültürel unsurların, Mavi Anadoluçuların bu görüşleriyle örtüştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Mavi Anadoluçuların Anadolu ve Anadolu kültürüne ilişkin değerleri önemli görüyor olmaları ve her fırsatta bu durumu dile getirmelerinin, milli kültür öğelerinin yansıtılmasında etkili olabileceği fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular ışığında, Mavi Anadoluçuluk fikrinin sosyal bilgiler ders kitapları aracılığıyla varlığını devam ettirmesi, öğrencilerde kültürel bilincin oluşumunu ve kültür aktarımını sağlayacağı için bu fikrin kitaplara yansımalarının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadaki bir diğer bulgu ise, sosyal bilgiler ders kitaplarında Anadolu uygarlıkları ile eski dönemlerde yaşamış uygarlıkların ele alındığı bölümlerin, Mavi Anadoluçuların temel aldığı görüşlerle ilişkilendirilme durumudur. Bu fikir akımının temeli, Anadolu'da yaşayan uygarlıkların kültürel birikimlerinin Anadolu halkını oluşturduğu ve bu anlamda da Anadolu' da yaşayan uygarlıkların (Hitit, Lidya, Frigya, Karya ve Yunan gibi birçok uygarlığın) araştırılması gerektiği

düşüncesidir. Ders kitaplarına yansıyan Mavi Anadoluçuluk fikirleri neticesinde öğrenciler, Anadolu'nun tarihi değerlerini benimseyeceklerdir. Bu kapsamda da kültürel değer ve geleneklerin uzun süreçler sonucunda oluştuğu, geçmiş ve bugün arasında bağ kurulduğu, birlikteliğin sağlanması için de bu kültürel bağa sahip çıkılması gerektiği gibi fikirlerin öğrencilere kazandırılacağı ortaya çıkarılmıştır.

Elde edilen bir başka bulgu, ders kitabında bahsi geçen doğal ve tarihi güzelliklere yönelik konular ile Mavi Anadoluçuların görüşleri arasında benzerlik kurulduğudur. Mavi Anadoluçuluk fikir akımı, Anadolu kültürünü ele alırken tarih ve coğrafi unsurları bir bütün olarak değerlendirdiği için öğrencilerin doğal ve beşerî çevrelerine yönelik farkındalık oluşturarak duyarlılık geliştirmeleri noktasında bu akımın etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan başka bir bulgu ise, Göç Destanı'ndan bahsedilen bölümün Mavi Anadoluçuların edebi ürünlerin kullanım alanlarına yönelik görüşleri ile ilişkilendirildiği kısımdır. Ders kitaplarında edebi ürünlere yer verilmesinin, tarihin ve kültürün anlaşılması noktasında öğrencilere kolaylıklar sunacağı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi sonucu ulaşılan bir başka bulgu, İslamiyet'e yönelik bir konunun Mavi Anadoluçuların görüşleri ile örtüştüğüdür. Mavi Anadoluçuluk akımında; İslamiyet ve İslam kültürü ele alınan, benimsenen bir konu olmamakla birlikte kültürü tanımlamak hususunda dinin öneminden bahsedilmiştir. Bu akımın, kültürel bütünlüğün sağlanması aşamasında dinin önemli olduğu ve dine olan hassasiyetin öğrencilere kazandırılmasında önemli rol oynayacağı ortaya çıkarılmıştır.

Ders kitaplarında yer verilen Mevlâna, Ahi Evran, Yunus Emre ve Hacı Bektaşî Veli gibi hümanizmi benimseyen önemli şahsiyetlerin Mavi Anadoluçuluğun görüşleri ile örtüştüğü elde edilen bulgulardan bir diğeridir. Mavi Anadoluçular hümanizm konusunda birçok çalışma yapmışlar ve hümanizmin öneminden bahsederken Mevlâna, Yunus Emre gibi önemli şahsiyetlerin fikir ve yaşam biçimlerini örnek olarak benimsemişlerdir. Bu konunun sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları, öğrencilerin hümanizmi anlama ve benimseme noktasında Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli gibi tasavvuf ehlinde faydalanabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Mavi Anadoluçuların sanata verdikleri önem ile sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen sanat dalları ve Leonardo Da Vinci'ye ait eserlerin benzeşmekte olduğu ulaşılan bir başka bulgudur. Öğrencilerin sanata olan ilgilerini artırabilme aşamasında Mavi Anadoluçuların fikirlerinin etkili olacağı görülmektedir.

Özetle; Mavi Anadoluçuluk fikir akımı diğer fikir akımlarına nazaran fazla rağbet görmese de Anadolu kültürünü, insanı, tarihi, coğrafyayı, sanatı, hümanizm düşüncesini, edebiyatı ve edebi ürünleri ele alması bakımından Anadolu'ya farklı bir gözle bakılmasını sağlayacağı için önemli görülmekte olan bir fikir akımı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Mavi Anadoluçuluk fikrinin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının da öğrencilere birçok noktada fayda sağlayacağı söylenebilir.

Bu doğrultuda şu öneriler verilebilir:

- Mavi Anadoluçuluk fikir akımı, diğer fikir akımlarına nazaran sığ kaldığı için hakkında daha fazla araştırmanın yapılabileceği önerilmektedir.
- Mavi Anadoluçuluk akımının sosyal bilgiler dışında başka alanlardaki yansımaları da araştırılabilir.
- Mavi Anadoluçuluk fikir akımına yönelik öğretmen görüşlerinin alınabileceği çalışmalar yapılarak alana katkı sağlanabilir.

**Kaynakça**

- Akgül Ünsal, F. (2020). Türk hümanizmi bağlamında mavi Anadoluçuluk hareketi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kırıkkale.
- Anday, M. C. (1996). *Uygurluklar arasındaki etkileşimler*, Cumhuriyet Gazetesi.
- Anday, M. C. (2008). “Anadolu”, *Açık pencere*, İstanbul: Everest Yayınları.
- Atasoy, F. (2019). Osmanlı'nın dağılmasını engelleme çabası olarak üç siyasi fikir hareketi, *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 45, 1-21.
- Bozkurt, M.E. (1995). *Yakınlarından hatıralar*, İstanbul: Sel Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çilliler, Y. (2015). Modern milliyetçilik kuramları açısından 19. yüzyıl Osmanlı imparatorluğu fikir akımları, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* 10 (2), 45-65.
- Ergül, S. T. (2014). Dil, siyaset ve edebi eleştiri bağlamında Mavi Anadolu hareketi, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7 (19), s. 1-22.
- Erhat, A. (1996a). *İşte İnsan: Ecce Homo*, İstanbul: Adam Yayınları.
- Erhat, A. (1996b). *En hakiki mürşit: Anılar*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Erhat, A. (1999). *Homeros: Gül ile söyleşi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erhat, A. (2003). *Sevgi yönetimi*, İstanbul: Can Yayınları.
- Eyüboğlu, S. (1938). Yaşayan Mazi, *İnsan Mecmuası*, 5, 380.
- Eyüboğlu, S. (1956). “Bizim Anadolu”, *Yeni Ufuklar Yayınları*, 5(55), 742-756.
- Eyüboğlu, S. (2000). *Mavi I: Söz sanatları üzerine denemeler ve eleştiriler*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Halikarnas Balıkcısı. (2001). *Hey koca yurt*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Halikarnas Balıkcısı. (2011). *İmbat serinliği*, Ş. Gökova (haz.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Halikarnas Balıkcısı. (2008). *Anadolu'nun sesi*, Ş. Gökova (haz.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karacasu, B. (2009). Mavi kemalizm, Türk hümanizmi ve Anadoluçuluk, A. İnsel (Ed.). *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Kemalizm 2.cilt içinde* (s. 334-343), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Koşar, E. (2018). Mavi Anadoluçuluk ve Sabahattin Eyüboğlu’na eleştirel bakışlar, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 79-86.
- Kuran, E. (1997). *Türkiye'nin batılılaşması ve milli meseleler*, (2. Baskı), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Müderrişoğlu, B. (2018). Tarım toplumundan bilgi toplumuna dönüşüm süreci ve kentsel organizasyonun kondratieff dalga modeli üzerinden okunması, *International Social Sciences Studies Journal*, 4(28), 6381-6394.
- Parla, T. (1997). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sarıncay, Y. (1994). *Türk milliyetçiliğinin tarihi gelişimi ve Türk ocakları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yazıcı, N. (2011). Halikarnas Balıkcısı'nın yazınsal eserlerinde Türk kimliğine ilişkin söylemler, *Türkbilgi Dergisi*, 22, 163- 170.
- Yetgin, D., Yılmaz, A. & Kozak, N. (2018). Türkiye’de Turist Rehberliğinin Öncüsü: Cevat Şakir Kabaağaçlı (Halikarnas Balıkcısı) . *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 29(1), 128-138. DOI: 10.17123/atad.441191.
- Yıldırım, E. (2012). Modern Cumhuriyetin kimlik arayışları: kayıp kimliğin peşinde mavi Anadoluçuluk hareketi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Türkçe Eğitimi Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir Araştırma: Tez Jürileri\*

Muhammed İkbal DEMİR<sup>1</sup>  
İzzet ŞEREF<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 03.11.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 1997-2020 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma profilini ortaya koymak, çalışmalarını özellikle danışman ve jüri üyeleri bağlamında değerlendirerek gelecekte bu bakış açısıyla yapılacak olan çalışmalara yol gösterici nitelikte bulgular elde etmek ve danışman ile jüri üyelerinin uzmanlık alanlarına göre veriler sunmaktır. Bu çerçevede araştırmaya konu olan lisansüstü tezler türü, hazırlandığı yıl ve üniversite, yapıldığı enstitü, hazırlandığı üniversitenin hangi kuşakta olduğu gibi betimsel özelliklerinin yanında tez danışman ve jüri üyelerinin bilim alanları, h-indeks ve atıf sayıları ile farklı yükseköğretim kurumlarından gelecek jüri üyelerine katılım sağlayan bilim insanlarının dağılımları incelenmiştir. Araştırma çerçevesinde incelenen lisansüstü tezler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi verilerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 866 yüksek lisans ve 169 doktora tezi oluşturmaktadır. Tezler nitel araştırma yaklaşımına uygun bir biçimde araştırmacı tarafından geliştirilen “ Lisansüstü Tez, Danışman ve Jüri İnceleme Formu” kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bulguların sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek açıklanıp yorumlandığı betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bulgular grafik, frekans ve yüzde tablolarıyla sunulmuş ve tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yüksek lisans tezlerinin tüm yıllarda doktora tezlerinden fazla olduğu, doktora tezlerinin oransal olarak arttığı ve lisansüstü tezlerin bütünsel manada yükseliş eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Tezlerin en çok Gazi, Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart, Dokuz Eylül ve Bolu Abant İzzet Baysal üniversitelerinde hazırlandığı görülmüştür. Yapılan tezlerde eğitim bilimleri enstitülerinin oranı %64.64 iken sosyal bilimlerin oranının %34.30 olduğu saptanmıştır. Araştırmada üniversiteler kuruluş yıllarına göre üç kuşağa ayrılmış ve tezlerin sırasıyla en fazla birinci, ikinci ve üçüncü kuşak üniversitelerde yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Lisansüstü Tezler, Tez Danışmanı, Jüri

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Muhammed İkbal Demir, MEB, Türkiye, demirmikbal@gmail.com, ORCID: 0000-0003 1258-9011

<sup>2</sup> İzzet Şeref, Doç.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, izzetseref@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2379-1373

\* Bu çalışma, “Türkçe Eğitimi Lisansüstü Tezlerine Yönelik Bir Araştırma: Tez Jürileri” başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



## A Turkish Teaching Graduate Theses Research: The Members of The Jury

### Abstract

The aim of this research is to reveal the research profile of the master's and doctoral theses prepared in the field of Turkish education between 1997-2020 in Turkey, to obtain findings that will guide the studies to be carried out from this point of view in the future by evaluating the studies especially in the context of consultants and jury members and to present data according to the fields of expertise of its members. In this context, the type of graduate theses subject to the research, the year they were prepared and the university, the institute they were made in, the generation of the university they were prepared in, as well as the descriptive features of the thesis advisor and the jury members, the h-index and citation numbers, and the distributions of the scientists who came from different higher education institutions and participated in the juries have been examined. The graduate theses examined within the framework of the research were downloaded from the database of YÖK Publication and Documentation Department National Thesis Center with the keyword "Turkish education". The sample of the study consists of 866 master's and 169 doctoral dissertations. These were analyzed using the "Graduate Thesis, Supervisor and Jury Review Form" developed by the researcher in accordance with the qualitative research approach. Descriptive analysis technique, in which the findings are described, explained and interpreted systematically and clearly, was used in the analysis of the obtained data. The findings are presented in graphics, frequency and percentage tables and discussed. According to the findings obtained in the research, it was determined that master theses were more than doctoral theses in all years, doctoral theses increased proportionally, and graduate theses had an increasing trend in a holistic sense. It has been observed that most of the theses were prepared in Gazi, Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart, Dokuz Eylül and Bolu Abant İzzet Baysal universities. In the theses made, the rate of educational sciences institutes was 64.64%, while the rate of social sciences was 34.30%. In the study, universities were divided into three generations according to their foundation years, and it was found that the theses were made in the first, second and third generation universities, respectively.

**Key Words:** Turkish Education, Graduate Theses, Thesis Advisor, Jury

### Giriş

Bilim dünyasında yapılan ilmi çalışmalar sürekli bir artış içerisindedir. Özellikle yüksek lisans ve doktora gibi lisansüstü eğitim alan araştırmacı sayısının artışıyla birlikte yapılan bilimsel çalışmalar da çoğalmaktadır. Sürekli gelişen ve değişen bilhassa eğitim alanındaki çalışmaları takip etmek daha önemli hale gelmeye başlamıştır. (Boyacı ve Demirkol, 2018). Araştırmacıların bilimsel çalışmalarını hazırlamadan önce alanla ilgili çalışmalar hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bu amaçla alanyazında çalışma alanıyla ilgili makale, tez vb. bilimsel veriler sık sık araştırılmaktadır. Araştırmacılar çalışma alanları ile ilgili kimlerin çalıştığını öğrenmek gereksinimi duyarlar. Ancak yeterli fırsat bulamadıkları için çalışmaların hepsine ulaşamayabilirler. Bu durumlarda analiz çalışmalarının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Zira analiz çalışmaları, belli bir alanda oluşan bilimsel birikimi değerlendirmeye fırsat tanıması ve bir araya getirmesi bakımından oldukça değerlidir. Analiz çalışmaları bu yönüyle yeni araştırmacılara yol göstermektedir (Özçakmak, 2017). Araştırmaların niteliğini ortaya çıkaran analiz çalışmaları sayesinde alanda yapılan çalışmaların geçmişi ortaya konularak bugünü değerlendirecek gelecek yeni çalışmalar için yol haritası çıkarılmış olacaktır.

Her bilim alanında olduğu gibi Türkçe eğitimi akademik alanında çalışma yapan veya yapacak olan araştırmacıların alanda tamamlanmış tezler ile yayımlanmış akademik çalışmalarını inceleyecekleri düşünülmektedir. Zira Türkçe eğitimi alanında çalışma yapacak olan araştırmacıların bu alanda yapılan çalışmaları genel olarak incelemiş olmaları, alanın dinamiklerini bilmeleri gerekir. Bu doğrultuda literatürde Türkçe eğitimi alanında lisansüstü tezleri bütüncül veya alanda daha özel bir konuya odaklanarak inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Ünal ve Özer (2014), dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi ile

ilgili çalışmaları incelemiş; çalışmada 73 yüksek lisans tezi, 14 doktora tezi ile bildiri, makale ve kitaplar üzerinde analiz yapılmıştır. Cin Şeker (2020), Türkçe eğitimi alanında dinleme ve konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme yapmıştır. Karadağ (2014), okuma ilgisi, alışkanlığı ile ilgili ilköğretim düzeyinde yapılmış lisansüstü tezlerin karşılaştırmalı bir analizini oluşturmuştur. Tok ve Potur (2015), yazma eğitimi konusunda 126 yüksek lisans, 38 doktora tezi ve 127 makaleyi inceleyerek yazma eğitimindeki eğilimleri değerlendirmiştir. Şeref'in (2019) yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde şiirin kullanımı ve şiir öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerle ilgili analiz yapılmıştır. Yukarıdaki çalışmalar gibi Türkçe eğitimi alanındaki dil becerilerinden sadece birini ve şiiri konu alan çalışmaların yanında tezleri daha bütüncül olarak inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Dönmez ve Gündoğdu (2016), 2000-2016 yılları arasında yayımlanan Türkçe öğretim programıyla ilgili makale ve tezlerin analizini yapmıştır. Girmen, Kaya ve Bayrak (2010), Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunları lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlemek amacıyla 150 yüksek lisans ve 28 doktora tezini incelemiştir. Özçakmak (2017), çalışmasında Türkçe eğitimi alanında 2011-2015 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmaları; yılı, enstitüsü, türü, üniversitesi, hedef kitlesi ve konusuna göre değerlendirmiştir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012), yaptıkları çalışmada 1981-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri; türü, hedef kitlesi, üniversitesi, enstitüsü gibi kriterlere göre sınıflandırarak bütüncül olarak değerlendirmişlerdir. Boyacı ve Demirkol (2018) çalışmalarında Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin nicel saptamasını yaparak tezleri konu, özet, başlık ve künyeleri yönünden değerlendirip alana yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur.

Bu çalışmada tezlerin betimsel özelliklerinin yanında özellikle danışman ve jüri üyelerine yönelik değerlendirmeler bulunmaktadır. Tez danışmanı deneyimlerini öğrencisiyle paylaşan, onu yönlendiren, destekleyen; süreçte eksik yönlerini objektif bir biçimde göstererek öğrencinin gelişimine destek olan öğretim üyeleridir. Kapucu, Aypay ve Aypaydın'a (2014) göre akademik danışmanlar öğrencilerin sosyalleşmelerine, lisansüstü deneyimlerinin kalitesinin artmasına, konferanslarda sunumlar yapmasına, projelere, yayınlara ve disiplinler topluluğunun bir parçası olmalarına katkıda bulunmakta, aynı zamanda öğrenciye yardım etmekte ve öğrencinin özgüvenini desteklemektedir. Tez danışmanları lisansüstü eğitimde öğrenciye rehberlik yaparak onun akademik gelişimine katkı sunmaktadır. Akademik jüri ise, bilimsel bir çalışmanın niteliğini, değerini, geçerlik ve güvenilirliğini ve bilimsel etiğe uygunluk gibi farklı değişkenlere göre inceleyip onaylayan ve çalışmanın gelişimine katkı sağlayan, alan uzmanlarından oluşan hakem heyeti ya da seçici kurul olarak tanımlanabilir. Akademik jüri üyeleri bir makaleyi veya bir lisansüstü tezi bilimsel dikkatle inceleyerek onun niteliğini ve bilimsel değerini ortaya çıkarmaktadır. Akademik jüriler öğrencinin bilgisini, süreçte kazandığı becerileri, ortaya koyduğu tezin bilimsel bir nitelik taşıyıp taşımadığını daha öz bir ifade ile öğrencinin ve ortaya koyduğu ürünün niteliğini değerlendirmesi bakımından önemlidir. Ayrıca tez savunma sınavları, öğrenci ve danışman öğretim üyesinin performansları hakkında jüriler tarafından geri bildirim sunularak öğrencilerin kendilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Powell ve McCauley 2002, akt: Balcı, 2013). Bu yönüyle danışman ve jüri üyelerinin çeşitli kriterlere göre incelenmesi önem arz etmektedir.

Belirtilen çalışmalar ve alanyazın incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında bu ve buna benzer birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Yapılan bu tür çalışmalar Türkçe eğitimi alanında araştırma yapan bilim insanlarına kolaylık sağlayacak ve çalışmaların dikkatinin hangi yönde olduğuna dair yol gösterecektir. Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen bu tür çalışmalarda genel olarak tezlerin veya makalelerin yayım yılı, konusu, özet ve anahtar kelimelerine dair bilgiler, üniversiteleri, enstitüleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve hedef kitlesi gibi alt özelliklerine dair değerlendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte alanyazında lisansüstü tezleri

jürileri bakımından değerlendiren bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Eldeki çalışmanın en temel çıkış noktasını bu husus oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin türü, üniversitesi, enstitüleri ve yılı ile ilgili incelemelerden sonra tez danışmanları ve jüri üyelerinin unvan, bilim alanı, h-indeks ve atıf sayılarına ilişkin bulgu ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca üniversitelerden farklı kurumlara lisansüstü tezler için jüri üyesi olarak giden akademisyenler ve üniversiteler arasındaki ilişki jüri üyeleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bu açıdan çalışmanın alandaki söz konusu eksikliği gidereceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Lisansüstü tezleri bu özelliklere göre inceleyen ve değerlendiren bir çalışma olmadığından çalışma alanyazına özgün katkı sunan bir nitelik taşımaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konması için doğal ortamında nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda incelenen konu hakkında derin bir kavrayışı yakalama kaygısı bulunur (Karataş, 2015). Bundan dolayı nitel araştırma yapan kişiler konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten ziyade daha geniş bir bakış açısı kazanmak isterler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018: 252). Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin öncelikli olarak betimsel özellikleri incelenmiş, ardından tez danışmanları ve jüri üyelerine yönelik detaylı bir araştırma yapılmıştır. Bu amaçla tezlerin danışman ve jüri üyelerine yönelik derinlikli bir iç görü sağlanmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin özellikle danışman ve jüri üyelikleri bağlamında derinlemesine incelenmesi ve yorumlanmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma modelinin uygun olduğu düşünülmüştür.

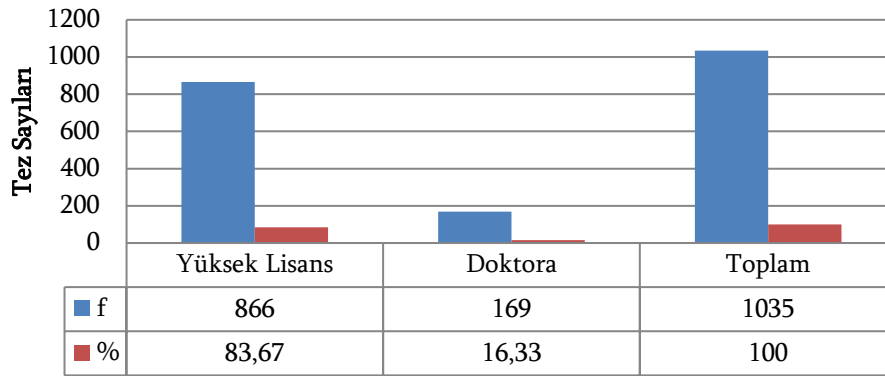
### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ Lisansüstü Tez, Danışman ve Jüri Üyesi İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form oluşturulurken alanyazında bulunan bazı çalışmalar örnek alınmıştır (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012; Şeref ve Karagöz, 2019; Özçakmak, 2017; Samsa, 2020). Belirlenen kriterlere göre oluşturulan taslak formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığını test etmek amacıyla güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu maksatla iki farklı araştırmacı tarafından rastgele seçilen on tez üzerinde taslak formun pilot uygulaması yapılmış; uygulamanın ardından değerlendirmeler arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre ilgili alan uzmanı iki kişinin görüşleri doğrultusunda zayıf noktaları düzeltilerek form güncellenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Çalışmanın veri setini YÖK Tez Merkezi “Detaylı Arama” bölümünde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında listelenen tezler oluşturmaktadır. 02.02.2020 tarihinde yapılan taramada 1210 teze erişilmiştir. Bu tezlerin 88 tanesinin tam metin erişim izni olmadığı, 87 tanesinin ise Türkçe eğitimi alanıyla direkt bağlantılı olmadığı belirlenmiş; bu yüzden araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamında 866 yüksek lisans ve 169 doktora olmak üzere toplam 1035 lisansüstü tez incelenmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin belirli temalara göre özetlenerek yorumlanmasını içeren bir analizdir. (Özen ve Hendekçi, 2016). Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek açıklanır ve yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri kurularak analiz edilip birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu çalışmada YÖK Tez Merkezi veri tabanından belirlenen ölçütlere göre indirilen tezler öncelikle numaralandırılmış ve dosyalanmıştır. Dosyalanan tezler tek tek açılarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Lisansüstü Tez, Danışman ve Jüri Üyesi İnceleme Formu”na titizlikle kodlanmıştır. Tezler yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki düzeyde gruplandırılmıştır. İnceleme formuna kodlanan tezler Microsoft Excel programına aktararak kontrolleri yapılmıştır. Daha sonra kodların sıklıklarını belirlemek için hesaplamalar yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, betimsel analiz yöntemlerinde sıkça tercih edilen frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak tablolaştırılmıştır. Bu yöntemle oluşturulan tablolar yorumlanarak bulgular kısmında sunulmuştur.

### Bulgular ve Yorumlar



Şekil 1. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Şekil 1. incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi ( $f=866$  %83.67) olduğu, yaklaşık altıda birini ise doktora tezlerinin ( $f=169$  %16.33) oluşturduğu görülmektedir. Tablo 1’de tezlerin yıllara ve lisansüstü düzeylerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	(%)	Doktora	(%)	Toplam	(%)
1997	0	0,00	1	0,59	1	0,10
2000	1	0,12	0	0,00	1	0,10
2002	2	0,23	1	0,59	3	0,29
2003	3	0,35	0	0,00	3	0,29
2004	18	2,08	5	2,96	23	2,22
2005	13	1,50	1	0,59	14	1,35

2006	19	2,19	1	0,59	20	1,93
2007	3	0,35	1	0,59	4	0,39
2008	19	2,19	1	0,59	20	1,93
2009	33	3,81	6	3,55	39	3,77
2010	43	4,97	5	2,96	48	4,64
2011	66	7,62	17	10,06	83	8,02
2012	63	7,27	9	5,33	72	6,96
2013	39	4,50	7	4,14	46	4,44
2014	87	10,05	21	12,43	108	10,43
2015	95	10,97	25	14,79	120	11,59
2016	84	9,70	13	7,69	97	9,37
2017	86	9,93	19	11,24	105	10,14
2018	71	8,20	19	11,24	90	8,70
2019	119	13,74	17	10,06	136	13,14
2020	2	0,23	0	0,00	2	0,19
Toplam	866	100	169	100	1035	100

Tablo 1. lisansüstü tezlerin yıllara göre genel toplamları bakımından incelendiğinde en fazla tezin 2019 yılında (f=136 %13.14) yapıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla: 120 tez ile 2015 yılı, 108 tez ile 2014 yılı, 105 tez ile 2017 yılı, 97 tez ile 2016 yılı, 90 tez ile 2018 yılı, 83 tez ile 2011 yılı, 72 tez ile 2012 yılı takip etmektedir. Diğer yıllarda yapılan tez sayılarının toplamı ellinin altında olduğu görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinin sıralamada fazla olduğu 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 yıllarında doktora tezlerinin de diğer yıllara nazaran fazla yapıldığı dikkat çekmektedir. 1997 ile 2006 yılları arasında yapılan tezlerin yirminin altında olduğu belirlenmiş, bu durumun YÖK veri tabanına tezlerin yüklenmemiş olup tezlere erişim sağlanamadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada 1997–2020 yılları arasında yapılan tezlerin %83.67'si yüksek lisans, %16.33'ü doktora tezi olarak belirlenmiştir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) çalışmalarında 1981–2010 yılları arasında incelediği tezlerin %84,2'sini yüksek lisans ve %15,8'inin doktora tezi olduğunu tespit etmiştir. Girmen, Kaya ve Bayrak (2010) ise çalışmasında 2006–2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yapılan tezlerin %84,2'sinin yüksek lisans, %15,2'sini doktora tezi olduğunu belirlemiştir. Tablo 1'de 2014–2019 yılları arasında yüksek lisans ve doktora tezlerinin birbirine paralel olarak artış gösterdiği görülmektedir. Çalışmamız ve diğer çalışmalar incelendiğinde doktora tezleri oransal olarak yükselirken lisansüstü tezlerin tümünde sayısal bir artış göze çarpmaktadır. Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim üyesi sayısının artması bu durumun en

önemli sebebi sayılabilir. Tablo 2’de tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı ile ilgili bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2.** Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Gazi Üniversitesi	74	8,55	44	26,04	118	11,40
Atatürk Üniversitesi	37	4,27	37	21,89	74	7,15
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	49	5,66	15	8,88	64	6,18
Dokuz Eylül Üniversitesi	54	6,24	4	2,37	58	5,60
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	45	5,20	1	0,59	46	4,44
Sakarya Üniversitesi	36	4,16	5	2,96	41	3,96
Fırat Üniversitesi	36	4,16	3	1,78	39	3,77
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	36	4,16	3	1,78	39	3,77
Afyon Kocatepe Üniversitesi	34	3,93	-	-	34	3,29
İstanbul Üniversitesi	25	2,89	8	4,73	33	3,19
Ankara Üniversitesi	9	1,04	20	11,83	29	2,80
Diğerleri (n=49)	431		29		460	

Tablo 2’de Lisansüstü tezlerin Türkiye’de bulunan 60 üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Tezler üniversitelere göre incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında yapılan tezlerin en fazla 118 tez ile (%11.40) Gazi Üniversitesinde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Gazi Üniversitesini 74 tez ile (%7.15) Atatürk Üniversitesi takip etmektedir. Üçüncü sırada ise 64 tez ile (%6.18) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bulunmaktadır. Sonrasında 58 tez (%5.60) ile Dokuz Eylül Üniversitesi dördüncü, 46 tez (%4.44) ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi beşinci sırada yer almaktadır. Bu üniversitelerde yapılan tezler toplam tezlerin %34,7’sini oluşturmaktadır.

Çalışmada ilk beş üniversitede yapılan tezler, bütün tezlerin %34.77’sini oluşturmaktadır. Diğer çalışmalardaki oranlarla karşılaştırıldığında (Özçakmak, 2017: %38,9; Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012; %48,2 ) bu oranın azaldığı böylelikle diğer üniversitelerin de daha fazla tez yapmaya başladıkları söylenebilir. Bu durum farklı üniversitelerin de bilimsel üretime katkı sağlandığını ortaya koymaktadır. Çalışmamızda doktora tezlerinin en çok yapıldığı beş üniversitenin tüm doktora tezleri içindeki oranı %71,9 olarak saptanmıştır. Boyacı ve Demirkol (2018) bu oranı %77.82 olarak ifade ederken Turan, Sevim ve Tunagür (2018) %73.88 olarak belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle doktora tezlerinin çok büyük bir kısmının belirli üniversitelerde yapıldığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Tablo 3’te tezlerin enstitülere göre dağılımı ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

**Tablo 3. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı**

	Yüksek Lisans	%	Doktora	%	Toplam	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	527	60,85	142	84,02	669	64,64
Sosyal Bilimler Enstitüsü	331	38,22	24	14,20	355	34,30
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	4	0,46	2	1,18	6	0,58
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	0,46	1	0,59	5	0,48
Toplam	866	100	169	100	1035	100

Tablo 3. incelendiğinde toplam çalışmaların yaklaşık üçte ikisinin Eğitim Bilimleri Enstitülerinde (f=669 %64.64) yapıldığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitülerini çalışmaların %34.30'unun (f=355) yapıldığı Sosyal Bilimler Enstitüleri, %0.58'inin (f=6) yapıldığı Türkiyat Araştırmaları Enstitüleri ve %0.48'inin (f=5) yapıldığı Lisansüstü Eğitim Enstitüleri takip etmektedir. Lisansüstü eğitim enstitüleri 2018 yılında uygulanmaya başlanarak tüm enstitülerin tek çatı altında toplanmasıyla oluşturulmuştur. Lisansüstü eğitim enstitüsünde yapılmış tez sayısının az olmasının bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçe eğitimiyle alakalı tezleri inceleyen diğer çalışmalara bakıldığında Özçakmak (2017) en fazla tezin eğitim bilimleri (%67,8) ve sosyal bilimler (%27,8) enstitülerinde yapıldığını tespit etmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018) 1995–2018 yılları arasında yapılan doktora tezlerini incelediği çalışmada tezlerin %73'ünün eğitim bilimleri %27'sinin ise sosyal bilimler enstitülerinde yapıldığını belirlediği görülmektedir. Bu araştırmalarla çalışmamız kıyaslandığında tezlerin yapıldıkları enstitüler nazarında birbiriyle örtüşmektedir. Ancak Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada 1981–2010 yılları arasında yapılan tezlerin %70,1'inin sosyal bilimler %25,6'sının ise eğitim bilimlerinde yapıldığı görülmüştür. Yine Doğan ve Özçakmak'ın (2014) yaptığı çalışmada 1998–2013 yıllarında dinleme eğitimiyle ilgili tezlerin %53'ünün sosyal bilimler ve %45'inin ise eğitim bilimleri enstitülerinde yapıldığını saptanmıştır. Araştırmalar karşılaştırılarak değerlendirildiğinde Türkçe eğitimi alanında eğitim bilimleri enstitülerinde yapılan tezlerin sayısının giderek arttığı buna karşın sosyal bilimler enstitülerinin payının düştüğü tespit edilen bir diğer bulgudur. Tablo 4'te Türkçe Eğitimi alanında yapılan tezlerin üniversite kuşaklarına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4. Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Tezlerin Üniversite Kuşaklarına Göre Dağılımı**

	Yüksek Lisans	%	Doktora	%	Toplam	%
Birinci Kuşak Üniversiteler	400	46,19	137	81,07	537	51,88
İkinci Kuşak Üniversiteler	355	40,99	25	14,79	380	36,71
Üçüncü Kuşak Üniversiteler	111	12,82	7	4,14	118	11,40
Toplam	866	100	169	100	1135	100

Türkiye'de İstanbul Üniversitesinin kurulduğu 1933 yılından 1982 yılına kadar üniversite sayılarında sürekli bir artış gözlenmiştir. 1982 yılında kurulan 8 yeni devlet üniversitesiyle sayı 27'ye ve 1987 yılında iki vakıf üniversitesinin kurulmasıyla üniversite sayısı 29'a yükselmiştir. 1992 yılına gelindiğinde ise 24 yeni üniversite daha kurularak sayı 53 olmuştur. Bu açıdan

bakıldığında yükseköğretimde 1992 yılının üniversite sayılarında görülen büyüme açısından bir dönüm noktası olduğu söylenebilir (Günay ve Günay, 2011).

1992 yılından sonra 2006 yılına kadar devlet üniversitelerinin sayısında bir artış olmazken vakıf üniversitelerinin sayısındaki artış toplam üniversite sayısının artmasını sağlamıştır. 1994 yılında 3 tane olan vakıf üniversitelerinin sayısı 2006 yılı öncesinde 24'e ilerlemiştir. 2006 yılından 2011 yılına kadar 50 devlet ve 38 vakıf olmak üzere toplam 88 yeni üniversite kurulmuştur (Günay ve Günay, 2011). Günümüzde ise bu sayı 129 devlet ve 78 vakıf üniversitesi ile birlikte toplam 207'ye ulaşmıştır. Üniversitelerin kuruluş tarihleri göz önünde bulundurulduğunda 1992 ve 2006 yıllarının üniversite sayılarında görülen artış bakımından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada üniversitelerin kuruluş tarihleri ve yukarıda belirtilen dönüm noktaları dikkate alınarak üniversiteler 3 kuşakta değerlendirilmiştir. Bu kuşaklar;

1. Birinci kuşak üniversiteler: 1992 yılına kadar açılan üniversiteler
2. İkinci kuşak üniversiteler: 1992 yılından 2006 yılına kadar açılan üniversiteler
3. Üçüncü kuşak üniversiteler: 2006 yılı ve sonrasında açılmış olan üniversiteler olarak belirtilmiştir.

Tablo 4. incelendiğinde toplam tez sayıları bakımından birinci kuşak üniversiteler 537 tez (% 51.88) ile ilk sırada yer alırken, ikinci kuşak üniversiteler 380 tez (%36.71) ile ikinci sırada, üçüncü kuşak üniversiteler ise 118 tez (%11.40) ile son sırada yer almaktadır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin her ikisinde de birinci kuşak üniversiteler ön sırada yer alırken ikinci kuşak ve üçüncü kuşak üniversiteler birinci kuşak üniversiteleri takip ettiği görülmüştür. Tablo 5'te Tez danışmanlarının unvanlarına ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 5. Tez Danışmanlarının Unvanlara Göre Dağılımı**

	Yüksek Lisans	(%)	Doktora	(%)	Toplam	(%)
Profesör Doktor	195	22,52	111	65,68	306	29,57
Doçent Doktor	279	32,22	40	23,67	319	30,82
Yardımcı Doçent Doktor/Doktor Öğretim Üyesi	392	45,27	18	10,65	410	39,61
Toplam	866	100	169	100	1035	100

Akademik unvan, öğretim elemanlarının bilimsel üretimlerinin temel uzmanlık alanlarına özgü ölçütlere göre değerlendirilmesi sonucu elde edilir. Bu unvanlar çoğunlukla akademisyenin bilimsel kimliği hakkında ipuçları ortaya koyar. Bu durum göz önünde bulundurularak tezlerin daha çok hangi unvanlara sahip araştırmacılar tarafından yönetildiğinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir (Şeref ve Karagöz, 2020). Bu amaçla Tablo 5. incelendiğinde yüksek lisans tez danışmanlarının büyük bir kısmının (f=392 %45.27) yardımcı doçent/doktor öğretim üyesi unvanına sahip olduğu görülmektedir. Bu unvanları sırasıyla doçent doktor (f=279 %32.22) ve profesör doktor (f=195 %22.52) unvanı takip etmektedir.

Doktora tez danışmanları unvanlara göre incelendiğinde profesör doktor (f=111 % 65.68) unvanına sahip danışmanlar ilk sırada yer alırken; ikinci sırada doçent doktor (f=40 %23.67) unvanına sahip tez danışmanları, son sırada ise yardımcı doçent doktor/ doktor öğretim üyesi



(f=18 %10.65) unvanına sahip danışmanlar yer almaktadır. Tablo 6'da tez danışmanlarının bilim alanları, anahtar kelimeleri, danışmanlık, h-indeks ve atıf sayıları ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

**Tablo 6.** Tez Danışmanlarının Bilim Alanları, Anahtar Kelimeleri, Danışmanlık, H-İndeks ve Atıf Sayıları

Araştırmacı	Danışmanlık Sayısı	Bilim Alanı	H indeks	Atıf Sayısı
Sedat Sever	68	Türkçe Eğitimi	22	3753
Abdurrahman Güzel	55	Türk Dili	18	1186
Murat Özbay*	29	Türkçe Eğitimi	12	770
Gıyasettin Aytaş	27	Yeni Türk Edebiyatı	15	1073
Ahmet Kırkkılıç*	27	Türkçe Eğitimi	5	90
Nevin Akkaya*	26	Türkçe Eğitimi	9	385
Aziz Kılınç**	23	Belirtilmemiş	3	30
Alpaslan Okur	23	Türkçe Eğitimi	14	935
Celal Demir	21	Türk Dili	9	327
Halit Karatay	21	Türkçe Eğitimi	19	1602
Muhsine Börekçi	21	Türkçe Eğitimi	10	281
Fahri Temizyürek	18	Temel Eğitim	16	816
Şener Demirel	18	Türkçe Eğitimi	10	377
Hasan Kavruk	18	Türkçe Eğitimi	11	446
Mustafa Volkan Coşkun*	17	Belirtilmemiş	5	120
Osman Gündüz**	17	Yeni Türk Edebiyatı	10	830

\* Sobiad Atıf Dizini (atif.sobiad.com) verileri dikkate alınmıştır.

\*\* Publish or Perish 7 verileri dikkate alınmıştır.

Tablo 6'da 15 ve üzeri sayıda danışmanlık yapan bilim insanları bulunmaktadır. Tablo 6. incelendiğinde Ankara Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Sedat Sever danışmanlık yaptığı lisansüstü tez sayısı bakımından ilk sırada (68) yer almaktadır. Sedat Sever'i sırasıyla; Başkent Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Abdurrahman Güzel (55), Kırıkkale Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Murat Özbay (29), Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş ve Atatürk Üniversitesi öğretim üyesi Ahmet Kırkkılıç (27), Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyesi Nevin Akkaya (26), Prof. Dr. Aziz Kılınç ve Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Alpaslan Okur (23), Afyon Kocatepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Celal Demir, Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretim üyesi Halit Karatay ile Atatürk Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Muhsine Börekçi (21) takip etmektedir.

Tablo 6'da lisansüstü tezlere danışmanlık yapan akademisyenlerin YÖK Akademik bilim alanlarına ve anahtar kelimelerine ilişkin bulguların şu şekilde olduğu görülmüştür:

Türkçe Eğitimi (115), Türk Dili (50), Yeni Türk Edebiyatı (38), Klasik Türk Edebiyatı (26), Temel Eğitim (26), Eğitim Bilimleri (22), Türk Halk Bilimi (16), Yabancı Dil Eğitimi (13), Dil Bilimi (9), Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları (8), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi (6), Dünya Dilleri ve Edebiyatları (3), Güzel Sanatlar Eğitimi(1), Müzik (1), emeklilik, vefat... vb. nedenlerle tespit edilemeyen (46). Tez danışmanlığı yapan akademisyenlerin büyük bir kısmının (%30) bilim alanının Türkçe Eğitimi olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi %13 ile Türk dili, %10 ile yeni Türk edebiyatı, %7 ile klasik Türk edebiyatı, %7 yüzdeler dilim ile temel eğitim (İlk okuma ve yazma Türkçe eğitimi) ve %6 ile eğitim bilimleri takip etmektedir. Yukarıda belirtilen bilim alanları tez danışmanlarının %70'inden fazlasını oluşturmaktadır. Tez danışmanlarının %12'lik bir kısmının bilim alanları emeklilik, vefat vb. nedenlerle YÖK akademik internet sayfasında bulunamadığı için tespit edilememiştir. Araştırmaya dâhil olan tez danışmanlarının geriye kalan %15'lik kısmını ise Türk halk bilimi (%4), yabancı dil eğitimi (%3), Türk dili ve edebiyatı eğitimi, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları ile dil bilimi (%2), dünya dilleri ve edebiyatları ile müzik (%0,01) oluşturmaktadır.

Bilim dünyasında üretkenlik önemli bir faktör olarak üzerinde durulan bir konu olmuş ve bilim insanlarının değerlendirmeleri atıf sayısı h-indeks gibi ölçütlerle yapılmıştır. Araştırmaya konu olan lisansüstü tez danışmanı akademisyenlerin atıf sayısı ortalamasının 321, h-indeks ortalamalarının 7,33 olduğu tespit edilmiştir. 271 akademisyenin atıf sayılarının, 226 akademisyenin ise h-indeks sayıları bu ortalamaların altında kaldığı görülmüştür. Atıf sayısı ve h-indeksi yayınların bilim dünyasında takip edilen göstergeler olduğunu yansıtması bakımından önemlidir. Tez danışmanlık ve atıf sayıları, h-indeksleri gibi bilgiler birlikte değerlendirildiğinde 15'in üzerinde danışmanlık yapan Sedat Sever ( h indeks:22 atıf: 3753), Abdurrahman Güzel (h indeks:18 atıf: 1186), Murat Özbay (h indeks:12 atıf: 770), Gıyasettin Aytaş (h indeks:15 atıf: 1073), Nevin Akkaya (h indeks:9 atıf: 385), Alpaslan Okur (h indeks:14 atıf: 935), Halit Karatay (h indeks:19 atıf: 1602), Muhsine Börekçi (h indeks:10 atıf: 281), Fahri Temizyürek (h indeks:16 atıf: 816), Mehmet Temizkan (h indeks:20 atıf: 1252), Osman Gündüz (h indeks:10 atıf: 830), Ali Göçer (h indeks:24 atıf: 1898), Cengiz Alyılmaz (h indeks:14 atıf: 781) gibi akademisyenlerin hem alanlarında yayınları takip edilen kişiler olduğu hem de birçok öğrenciye akademik olarak danışmanlık yaptıkları söylenebilir. Araştırmanın sonraki bölümünde jüri üyelerinin unvanlarına göre dağılımına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Tablo 7'de on ve üzeri sayıda jüri üyeliği yapan akademisyenlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 7. Tez Jüri Üyelerinin Akademik Bilim Alanları, Danışmanlık, H-İndeks ve Atıf Sayıları\*\*\***

Araştırmacı	Toplam Jüri Üyeliği Sayısı	Anahtar Kelime	H İndeks	Atıf Sayısı
Sedat Sever	75	Türkçe Eğitimi	22	3753
Abdurrahman Güzel	66	Türk Dili	18	1186
Gıyasettin Aytaş	52	Yeni Türk Edebiyatı	15	1073
Hayati Akyol	50	Temel Eğitim	28	3299
Murat Özbay*	47	Türkçe Eğitimi	12	770
Nevin Akkaya*	46	Türkçe Eğitimi	9	385
Ahmet Kırkkılıç*	39	Türkçe Eğitimi	5	90

Aziz Kılınç**	37		3	30
Selahattin Dilidüzgün**	36	Türkçe Eğitimi	11	700
Fahri Temizyürek	35	Temel Eğitim	16	816
Alpaslan Okur	34	Türkçe Eğitimi	14	935
Celal Demir	31	Türk Dili	9	327
Halit Karatay	31	Türkçe Eğitimi	19	1602
Muhsine Börekçi	31	Türkçe Eğitimi	10	281
Şener Demirel	29	Türkçe Eğitimi	10	377
Mustafa S Kaçalın**	28	Türkçe Eğitimi	8	492
Osman Gündüz**	27	Yeni Türk Edebiyatı	10	830
Mesut Gün	26	Türkçe Eğitimi	10	257
Mehmet Hilmi Uçan*	26	Yeni Türk Edebiyatı	6	172

\* Sobiad Atif Dizini (atif.sobiad.com) verileri dikkate alınmıştır.

\*\* Publish or Perish 7 verileri dikkate alınmıştır.

\*\*\* Tabloya 25'in üzerinde jüri üyeliği yapan akademisyenler yansıtılmıştır.

Tablo 7. incelendiğinde en fazla tez jüri üyeliği yapan akademisyenin tez danışmanlığı sayısı da en fazla olan Prof. Dr. Sedat Sever (f=75) olduğu görülmektedir. Sedat Sever'i sırasıyla 66 jüri üyeliği ile Başkent Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, 52 jüri üyeliği ile Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş, 50 jüri üyeliği ile Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hayati Akyol, 47 jüri üyeliği ile Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Murat Özbay, 46 jüri üyeliği ile Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Nevin Akkaya, 39 jüri üyeliği ile Atatürk Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ahmet Kırkkılıç, 36 jüri üyeliği ile İstanbul Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün, 35 jüri üyeliği ile Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Fahri Temizyürek, 34 jüri üyeliği ile Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi Alpaslan Okur, 31 jüri üyeliği ile Prof. Dr. Celal Demir, Prof. Dr. Halit Karatay ve Prof. Dr. Muhsine Börekçi takip etmektedir.

Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde bulunan jüri üyelerinin % 22'sinin bilim alanının Türkçe eğitimi olduğu görülmüştür. Türkçe eğitimini sırasıyla Türk dili (%13), eğitim bilimleri (%12), yeni Türk edebiyatı (%10), temel eğitim (%8), klasik Türk edebiyatı (% 6), Türk halk bilimi (%4), dilbilimi, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları, yabancı dil eğitimi ve diğer bilim alanları (%3), sosyal alanlar eğitimi( Türk dili ve edebiyatı eğitimi), rehberlik ve psikolojik danışmanlık, tarih, dünya dilleri ve edebiyatları, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (%1) ve bilim alanları tespit edilemeyen akademisyenler (% 10) takip etmektedir.

Tablo 7'de 25'in üzerinde jüri üyeliği yapan (19) akademisyenler bilim alanlarına göre değerlendirildiğinde genel toplamda olduğu gibi büyük bir kısmının (11) Türkçe eğitimi bilim alanında olduğu belirlenmiştir. Jüri üyelik sayıları fazla olan akademisyenlerin bilim alanlarının Türkçe eğitimi, yeni Türk edebiyatı, temel eğitim (ilk okuma ve yazma Türkçe eğitimi), klasik Türk edebiyatı, Türk Dili gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmüştür.

Akademik jüri üyelik sayıları 10 ve üzerinde olan 93 akademisyene ilişkin bilgiler dikkate alındığında h-indeksi en yüksek olan bilim insanının Gazi Üniversitesi temel eğitim (İlk okuma ve yazma Türkçe eğitimi) bilim alanı öğretim üyesi Prof. Dr. Hayati Akyol (f=28) olduğu belirlenmiştir. Hayati Akyol'u sırasıyla Erciyes Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Göçer (f=24) , Ankara Üniversitesi Öğretim üyesi Prof. Dr. Sedat Sever (f=22), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mehmet Temizkan (f=20), Ankara Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Canan Aslan (f=20), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Halit Karatay (f=19), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Çavuş Şahin (f=19), Başkent Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Abdurrahman Güzel (f=18), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Abdullah Şahin (f=17), Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Havva Yaman (f=17), Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Fahri Temizyürek (f=16), takip etmektedir.

Akademik Jüri üyelik sayıları 10 ve üzerinde olan akademisyenler atıf sayıları bakımından değerlendirildiğinde ilk sırayı Ankara Üniversitesi Öğretim üyesi Prof. Dr. Sedat Sever (f=3753) almıştır. Sedat Sever'i sırasıyla Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hayati Akyol (f=3299), Erciyes Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Göçer ( f=1898), Prof. Dr. Halit Karatay (f=1602), Prof. Dr. Çavuş Şahin (f=1374), Prof. Dr. Mehmet Temizkan (f=1252), Prof. Dr. Canan Aslan (f=1251), Prof. Dr. Abdurrahman Güzel (f=1186), Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Gıyasettin Aytas (f=1073), Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu (f=935), Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi Alpaslan Okur (f= 935), Doç. Dr. Abdullah Şahin (f=907), Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu (f=890), Atatürk Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Osman Gündüz (f=830) takip etmektedir.

Sonuç olarak hazırlanan bir lisansüstü tezin niteliğini, değerini, geçerlik ve güvenilirliğini ve bilimsel etiğe uygunluğunu, bilime olan katkısını değerlendiren ve karar veren heyet akademik jüri olarak nitelendirilir. Akademik jüriler tezin ve öğrencinin bilimsellik ölçütlerine uygun olup olmadığını belirlemesi bakımından önemlidir. Bu itibarla lisansüstü tezlerin niteliğini ortaya koyan tez jürilerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Tezleri değerlendiren jüri üyelerinin her birinin alanında uzman olması beklenen koşullar arasındadır. Türkçe eğitimi alanından hazırlanan tezlere en çok jüri üyeliği yapan akademisyenlere bakıldığında uzman oldukları bilim alanlarında ilk sırayı Türkçe eğitimi almakla birlikte, Türk dili, yeni Türk edebiyatı, temel eğitim, eğitim bilimleri ve klasik Türk edebiyatı alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Türkçe eğitimi dışındaki bilim alanlarına sahip birçok araştırmacının da Türkçe eğitimi bölümlerinde öğretim üyesi olarak çalıştığı görülmekte ve bu akademisyenlerin Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, temel dil becerileri gibi alanlarda çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmada en fazla jüri üyeliği yapan akademisyen Prof. Dr. Sedat Sever olarak tespit edilmiştir. Sedat Sever Türkçe eğitimi bilim alanında uzman olup Türkçe eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapmıştır. Sever alandaki ilk deneysel araştırmayı yapmıştır. Özellikle tam öğrenme yöntemini dil becerilerinin öğretimine uyguladığı çalışması alanın dikkat çeken çalışmalarından biridir. Ayrıca Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme adıyla kitaplaştırılan eser, pek çok araştırmacının yararlandığı kaynak eser hüviyeti taşımaktadır. Türkçe eğitimi bilim alanı uzmanı olmayıp tez jüri üyeliği sayısı bakımından ön sıralarda olan Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, Prof. Dr. Gıyasettin Aytas, Prof. Dr. Hayati Akyol, Prof. Dr. Fahri Temizyürek, Prof. Dr. Celal Demir, Prof. Dr. Osman Gündüz, Prof. Dr. Mehmet Hilmi Uçan ve Prof. Dr. Cengiz Alyılmaz gibi isimler dikkat çekmektedir. Gıyasettin Aytas'ın yeni Türk edebiyatı bilim alanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Oysaki Aytas'ın çocuk edebiyatı ve eğitimi, dil bilgisi öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve temel dil becerileri ile alakalı bilimsel çalışmaları (Aytas, 2017a ; Aytas, 2017b; Aytas ve Çeçen, 2008; Aytas, 2005 vb.) bulunmaktadır. Ayrıca Aytas'ın 15 h-indeks ve 1073 atıf sayısı ile yayınları takip edilen bir akademisyen olduğu söylenebilir. Bu

bakımdan Gıyasettin Aytaş hem tezlere yaptığı danışmanlık hem de tez jüri üyeliği sayısı yönünden ön sıralarda bulunmaktadır. Bilim alanı temel eğitim( İlk okuma ve yazma Türkçe eğitimi) olan Fahri Temizyürek ulusal ve uluslararası dergilerde yayımladığı birçok araştırmasında Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi, temel dil becerileri konularında çalışmalar (Temizyürek ve Akgün, 2020; Temizyürek ve İnce, 2019; Temizyürek ve Ünlü, 2018; Temizyürek ve Birinci, 2016 vb.) yapmıştır. Başkent Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olan Abdurrahman Güzel ise Türk dili bilim alanında uzman olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe eğitiminin kuruluşunda önemli katkıları olan (Güzel, 2003) Güzel'in danışmanlık ve jüri üyeliği sayısının fazla olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Türk dili alanında uzman olan Cengiz Alyılmaz ve Celal Demir Türkçe eğitimi anabilim dallarında öğretim üyesi olarak çalışmışlar ve Türkçe eğitimi ile alakalı çalışmalar (Demir, 2018; Demir ve Yapıcı, 2007; Demir, 2016; Çoban ve Alyılmaz, 2019; Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018) yapmışlardır. Temel eğitim bilim alanına sahip olan Prof. Dr. Hayati Akyol'un özellikle okuma ve yazma gibi temel dil becerileriyle ilgili çok sayıda çalışması bulunmaktadır. Bu itibarla Türkçe eğitimi akademik alanının hem disiplinler arası bir alan olması hem de farklı bilim alanlarına sahip akademisyenlerin Türkçe eğitimi anabilim dallarında görev yaptığı göz önüne alındığında tez jürilerinde farklı bilim alanlarına sahip akademisyenlerin olması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. H-indeks ve atıf sayılarının fazlalığıyla dikkat çeken Hayati Akyol, Ali Göçer, Sedat Sever, Mehmet Temizkan, Havva Yaman, Adem İşcan, Gıyasettin Aytaş, Abdurrahman Güzel, Abdullah Şahin ve Halit Karatay gibi bilim insanlarının tez jürilerinde bulunmalarının değerlendirme, görüş ve önerileri ile tez çalışmalarının nitelik kazanmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ayrıca akademik alanda ön planda olan bilim insanlarının farklı tez jürilerinde bulunmalarının bilimsel iletişime de katkı sunacağı öngörülmektedir. Lisansüstü tez jüri heyetleri için farklı kurumlardan çağrılan akademisyenlerin unvanlara göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Farklı Kurumlardan Davet Edilen Jüri Üyelerinin Unvanlara Göre Dağılımı

Unvan	Yüksek Lisans	%	Doktora	%	Toplam	%
Profesör Doktor	75	16,09	87	33,59	162	22,34
Doçent Doktor	180	38,63	122	47,10	302	41,66
Yard. Doç. Dr. /Dr. Öğrt. Üyesi	211	45,28	50	19,31	261	36
Toplam	466	100	259	100	725	100

Tablo 8'de farklı kurumlardan davet edilip doçent doktor unvanına sahip olan akademisyenler, yüksek lisans tez jürilerinde ikinci sırada bulunurken doktora tez jürilerinde ilk sırada yer almaktadır. Profesör doktor unvanına sahip akademisyenler doktora tezlerinde ikinci sırada bulunurken yüksek lisans tezlerinde diğer akademik unvanlara göre daha az tercih edilmiştir. Yardımcı doçent doktor/doktor öğretim üyesi unvanları ise yüksek lisans tez jürilerinde en fazla tercih edilen unvan olurken doktora tez jürilerinde en az tercih edilen unvan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ek 1'de farklı kurumlara yirmi ve üzeri sayıda jüri üyesi gönderen üniversitelerin hangi kurum kaç kez gittiğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Buna göre Hacettepe Üniversitesi akademisyenlerinin jüri üyesi olarak daha çok Gazi Üniversitesi (32) ve Ankara Üniversitesi (10) ile bağ kurduğu söylenebilir. Hacettepe Üniversitesi öğretim üyelerinden Mahir Kalfa beş defa, doktora eğitimini Gazi Üniversitesinde tamamlayan Özyay Karadağ üç ve Filiz Mete bir defa, lisans ve doktora

eğitimi Gazi Üniversitesinde tamamlayan Mehmet Kurudayıoğlu iki defa, lisans ve yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesinde bitiren Mustafa Durmuş ise dört kez Gazi Üniversitesinde Lisansüstü tez jüri heyetine dâhil olmuştur. Hacettepe Üniversitesinden Gazi Üniversitesine jüri üyesi olarak en çok giden isim, lisans ve yüksek lisans eğitimini bu üniversitede tamamlayan ve yeni Türk edebiyatı bilim alanında uzman Serdar Odacı olmuştur. Serdar Odacı on iki defa Gazi üniversitesinde jüri üyesi olurken, aynı bilim alanında uzman ve doktora eğitimini Gazi Üniversitesinde bitiren Abide Doğan dört kez jüri olarak görev yapmıştır. Hacettepe Üniversitesi öğretim üyelerinden Mahir Kalfa, Ayşe Kıran, Özay Karadağ, Banu Aktürkoğlu gibi isimlerin Ankara Üniversitesine jüri üyesi olarak gittiği tespit edilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Türkçe eğitimi bölümü 2013 yılında kurulmuş olmasıyla birlikte farklı üniversitelere giden jüri üyeleri bakımından ilk sırada yer almaktadır. Bu durum jüri üyesi olan akademisyenlerin Türkçe eğitimi uzmanı olan akademisyenlerin yanında Serdar Odacı ve Abide Doğan gibi yeni Türk edebiyatı bilim alanı uzmanı, Ayşe Kıran ve Nalan Büyükkantarcıoğlu gibi farklı alan uzmanlarının da jüri üyesi olarak davet edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Atatürk Üniversitesi ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi arasında da jüri üyesi bağlamında karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilir. Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında uzman olup lisans ve yüksek lisans eğitimini Atatürk Üniversitesinde tamamlayan ve bir dönem aynı üniversitede çalışan Mahmut Abdullah Arslan, Atatürk Üniversitesine dokuz defa jüri üyesi olarak gitmiştir. Atatürk Üniversitesinden Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi tez jürilerine öğretim üyeleri dokuz kez davet edilmiştir. Tacettin Şimşek dört jüri üyeliği ile bu isimlerin başında gelmektedir.

İstanbul Üniversitesinden Ankara Üniversitesine dokuz jüri üyesi gitmiş olup bu isimlerin başında yedi jüri üyeliği ile Türkçe eğitimi alan uzmanı Selahattin Dilidüzgün gelmektedir. Marmara Üniversitesi öğretim üyeleri Latif Beyreli (6) ve Mustafa Sinan Kaçalın (2) ise jüri üyesi olarak İstanbul Üniversitesine en çok giden isimler olmuştur.

Başkent Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında akademik jüri bağlamında tek yönlü yoğun bir ilişkiden söz edilebilmektedir. Zira Başkent Üniversitesinde Gazi Üniversitesine on sekiz defa jüri üyesi akademisyen gitmiştir. Bu isimlerin büyük bir kısmını Türk dili alanında uzman olup Türkçe eğitimi bölümlerinin kuruluşunda büyük gayretleri olan Abdurrahman Güzel (5) , yeni Türk edebiyatı alanında uzman olan Ümmühan Bilgin Topçu (7) ve yine yeni Türk edebiyatı alanında çalışmalar yapan Ahmet Demir (3) oluşturmaktadır.

İstanbul Medeniyet Üniversitesinin Sakarya Üniversitesi ile kurduğu jüri ilişkisi de dikkat çekmektedir. İstanbul Medeniyet Üniversitesinden Sakarya Üniversitesine on iki kez jüri üyesi gitmiştir. Bu isimlerin başında Türkçe eğitimi alan uzmanı olup daha önce Sakarya Üniversitesinde görev yapan Bekir İnce (8) gelmektedir. Bekir İnce'yi dört defa jüri üyeliği için Sakarya Üniversitesine giden klasik Türk edebiyatı alan uzmanı ve uzun yıllar Sakarya Üniversitesinde görev yapan İsmail Güleç takip etmektedir.

Kilis 7 Aralık Üniversitesinden Hatay Mustafa Kemal, Fırat, Nevşehir, Trabzon, İnönü, Erzincan ve Gaziantep üniversitelerine akademik jüri üyesi olarak ziyaretler gerçekleştiği görülmektedir. Burada dikkat çeken husus halen Amasya Üniversitesinde görev yapan ve Türkçe eğitimi alan uzmanı olan Nurşat Biçer isminin tüm bu ilişkinin büyük bir kısmını oluşturmasıdır. Nurşat Biçer'in on bir defa farklı Yükseköğretim kurumlarında tez jürilerine katıldığı belirlenmiştir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinin Erciyes, Fırat ve Kırşehir Ahi Evran üniversiteleri ile akademik jüri bağlamında ilişki sıklığı daha yüksektir. Şuan Mersin Üniversitesinde görev yapan Türkçe eğitimi alan uzmanı Mesut Gün bu ilişki ağında ilk sırada yer almaktadır. Mesut Gün Erciyes Üniversitesine beş defa, Fırat Üniversitesine iki defa, Akdeniz ve Kırşehir Ahi Evran

üniversitelerine ise birer defa jüri üyesi olarak gitmiştir. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini Fırat Üniversitesinde tamamlayıp bir dönem aynı üniversitede görev yapan Türkçe eğitimi alan uzmanı Murat Şengül ise Fırat Üniversitesine üç defa giderek tez savunmalarına jüri üyesi olarak katılmıştır.

Ek 1'deki ilişki ağı incelendiğinde akademisyenlerin lisansüstü tez jüri üyesi olarak davet edilmelerinde coğrafi olarak yakınlığın etkili olduğu söylenebilir. Akademik jüri heyetlerinin oluşumu aşamasında araştırmada dikkat çeken bir diğer husus, jüri üyelerinin gittiği üniversitelerde ya daha önceden çalışması ya da eğitimlerinin bir bölümünü (lisans, yüksek lisans, doktora) o üniversitelerde tamamlamış olmasıdır. Örneğin İstanbul Medeniyet Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. İsmail Güleç ve Doç. Dr. Bekir İnce daha önce görev yaptığı Sakarya Üniversitesinde birçok defa lisansüstü tez jüri heyetine katılmıştır. Yine eğitimlerinin bir kısmını Gazi Üniversitesinde tamamlayan Mustafa Durmuş, Özay Karadağ, Filiz Mete ve Serdar Odacı gibi isimler Gazi Üniversitesi tez jürilerinde tercih edilen isimler olmuştur. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Mahmut Abdullah Arslan lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamladığı Atatürk Üniversitesine çok defa jüri üyesi olarak gitmiştir. Bu durum farklı kurumlardan akademik jüri üyesi çağrılırken bölgesel yakınlığın yanında, birbiri ile kişisel ilişkileri olan akademisyenlerin tercih edildiğini düşündürmektedir.

Tez jürilerinde farklı kurumlardan davet edilen bilim insanlarının benzer kişilerden oluşmasının bilimsel iletişimi de olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Bu durumda lisansüstü tez jürileri oluşturulurken öncelikle ilgili alan uzmanlarının tercih edilmesi ve her seferinde farklı bilim insanlarından oluşan jüriler kurularak tezlerin niteliğine katkı sunulması beklenmektedir. Yükseköğretim Kurulunun bu konuda çalışma yaparak bilim alanlarına göre jüri havuzları oluşturması ve jüri üyelerinin buralardan davet edilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir. Jüri havuzu ile birlikte akademisyenlerin sadece belirli üniversitelere daha yoğun gitmesinin önüne geçilerek tüm üniversitelerin, akademisyenlerin bilimsel bilgilerinden istifade etmesi sağlanacaktır. Böylece hem alanda kişi döngüsü oluşturulacak hem de araştırmacılar arasındaki bilimsel aktivite canlılık kazanacaktır.

### Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de 1997–2020 yılları arasında yapılan Türkçe eğitimi yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek yapılan bu çalışma, Türkçe eğitimi alanıyla ilgili sunulan tezleri analiz etmek, alana genel bakış açısı sunmak, tezleri jüri üyeleri ve danışmanları bakımından yapılan bir değerlendirme niteliğindedir. Bu değerlendirmeyle alandaki mevcut durum tanımlanarak araştırmaların genel eğilimleri belirlenip bu bağlamda öneriler geliştirmek hedeflenmiştir. YÖK Tez Merkezinden elde edilen 1035 Türkçe eğitimi tezi; tezin türü, yayınlandığı üniversite, enstitü, yılı, üniversite kuşaklarına göre dağılımı, danışman ve jüri üyelerinin bilim alanları, h-indeks ve atıf sayıları, farklı kurumlardan çağrılan jüri üyeleri ve üniversiteleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 1035 tezin 866'sını yüksek lisans tezleri 169'unu ise doktora tezleri oluşturmaktadır. Yüksek lisans tez sayılarında en yüksek seviye 2019 yılında görülmesinin yanında, 2008 yılından itibaren genel olarak yükselme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Doktora tezlerinde ise 2011 yılında %8 civarında bir artış gözlemlenmiş, iki yıl sayısal bir düşüşün ardından 2014 ve 2015 yıllarında tekrar atılım yaparak %12'li seviyelere çıktığı görülmüştür. Doktora tezlerinin genel olarak 2011 yılı sonrasında önceki yıllara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü tezler bütün olarak değerlendirildiğinde 2008 yılından itibaren sayısal bir yükseliş göze çarpmaktadır. 2013, 2016 ve 2008 yıllarında bir önceki yıla göre düşüş görülürken sayısal olarak azımsanmayacak düzeyde lisansüstü çalışma yapıldığı belirlenmiştir. 2014–2019

yılları arasında yüksek lisans ve doktora tezlerinin birbirine paralel olarak ilerlediği görülmüş, yapılan çalışmalarda doktora tezlerinin oransal artış ve lisansüstü tezlerinin ise bütünsel olarak sayısal bir yükseliş eğiliminde olduğu saptanmıştır.

Çalışmada incelenen 1035 tezin Türkiye’de bulunan altmış üniversitede yapıldığı görülmüştür. Tezlerin %11.40’ı Gazi Üniversitesinde, %7.15’i Atatürk Üniversitesinde, %6.18’i Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde, %5.60’ı Dokuz Eylül Üniversitesinde ve %4.44’ü ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yapılmıştır. Doktora tezleri ise en çok Gazi, Atatürk, Ankara ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitelerinde yapılmıştır. Diğer çalışmalar incelendiğinde bu üniversitelerin ilk beşteki yerini koruduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerde ilk sıralarda yer alan üniversitelerin köklü üniversiteler olduğu saptanmıştır. Bu üniversitelerin akademik kadrolarının nitelikli ve sayısal olarak yeterli olduğu, diğer üniversitelerle etkileşimlerinin yüksek olduğu; bu sebeple tez sayılarının fazla olduğu düşünülmüştür. Çalışmada ilk beş üniversitede yapılan tezler, bütün tezlerin %34.77’sini oluşturmaktadır. Diğer çalışmalarla kıyaslandığında bu oranın azaldığı dolayısıyla bilimsel çalışmaların farklı üniversiteler tarafından paylaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca ilk beş üniversitede yapılan doktora tezlerinin tüm doktora tezlerine oranının %71,9 olduğu saptanarak doktora tezlerinin büyük bir bölümünün belirli üniversitelerde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerin %64.64’ünün eğitim bilimleri enstitülerinde, %34.30’unun sosyal bilimler enstitülerinde yapıldığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin %84’ü ve yüksek lisans tezlerinin %60,8’i eğitim bilimleri enstitülerinde yapılırken sosyal bilimler enstitülerinin oranı yüksek lisans tezlerinde %38,2, doktora tezlerinde ise %14,2 olmuştur. Eğitim bilimleri enstitülerinin oranının doktora tezlerinde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Alanda yapılan araştırmalar kıyaslandığında çalışmaların birbiriyle örtüştüğü belirlenmiştir. Türkçe eğitiminin eğitim fakülteleri çatısı altına girmesiyle birlikte eğitim bilimleri enstitülerinde yapılan lisansüstü tezlerin sayısının giderek arttığı buna karşın sosyal bilimler enstitülerinde yapılan tezlerin oranının düştüğü saptanmıştır. Son yıllarda tüm enstitülerin tek çatı altında toplanmasıyla oluşturulan lisansüstü eğitim enstitülerinde yapılan tez sayılarının çoğalması da ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Türkiye’de üniversitelerin kuruluş yılları incelendiğinde 1992 ve 2006 yıllarında kurulan üniversitelerle sayısal olarak bir atılım yapıldığı belirlenmiştir. Bu bakımdan 1992 yılına kadar açılan üniversiteler birinci kuşak, 1992 ve 2006 yılları arasında açılan üniversiteler ikinci kuşak ve 2006 yılı ve sonrasında açılan üniversiteler üçüncü kuşak üniversiteler olarak değerlendirilmiştir. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere bakıldığında en fazla tezin sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü kuşak üniversitelerde yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Birinci kuşak üniversitelerde üretilen tezlerin üçüncü kuşak üniversitelerde üretilen tezlerin dört katından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum köklü üniversitelerin bilimsel tez çalışmalarında yeni kurulan üniversitelerden çok önde olduğunu göstermektedir. Doktora tezlerinde üçüncü kuşak üniversitelerin çok gerilerde olması köklü üniversitelerdeki akademik kadronun sayısal ve niteliksel yetkinliğini temellendirmektedir.

Lisansüstü tez çalışmalarına danışmanlık yapan akademisyenler incelendiğinde doktora tez danışmanlarının %65,6 gibi büyük bir kısmı profesör doktor unvanına sahip öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Doktora tezlerine doktor öğretim üyesi/yardımcı doçent doktor unvanına sahip akademisyenler %10,6 oranında danışmanlık yapmıştır. Bu durum yüksek lisans tezlerinde tersine dönerek ilk sırada %45,2 ile doktor öğretim üyesi /yardımcı doçent doktor unvanına sahip akademisyenler gelmektedir. Doçent doktor unvanına sahip akademisyenler doktora ve yüksek lisans tez danışmanlıklarında ikinci sırada yer almaktadır. Bu bilgilerden hareketle doktora tezlerine danışmanlık yapan akademisyenlerin öncelikle profesör doktor unvanından tercih



edildiği belirlenmiş, yüksek lisans tez danışmanlıklarında ise doktor öğretim üyesi/yardımcı doçent doktor unvanlarıyla daha sık karşılaşmıştır.

Lisansüstü tezlere danışmanlık yapan akademisyenlerden Sedat Sever, Abdurrahman Güzel, Murat Özbay, Gıyasettin Aytas, Ahmet Kırkılıç, Nevin Akkaya, Alpaslan Okur, Celal Demir, Halit Karatay, Muhsine Börekçi, Fahri Temizyürek ve Şener Demirel gibi isimler ön sıralarda yer almaktadır. Tez danışmanlarının bilim alanlarında ilk sırayı Türkçe eğitimi almasının yanında Türk dili, yeni Türk edebiyatı, klasik Türk edebiyatı, eğitim bilimleri ve temel eğitim gibi bilim alanlarının azımsanmayacak oranda olduğu görülmüştür. Farklı bilim alanına sahip tez danışmanları Türkçe eğitiminin disiplinler arası bir alan olması bağlamında değerlendirilmiş; buna karşın Türkçe eğitimi bilim alanına sahip tez danışmanlarının tezin akademik verimliliğine daha fazla katkı sunacağı düşünülmüştür. Farklı bilim alanlarındaki akademisyenlerin danışman olması disiplinler arasılık bağlamında düşünüldüğünde bu durum daha anlamlı hale gelmektedir.

Yayınlara yapılan atıf sayıları, bilim insanlarının h-indeks değerleri bilimsel çalışma ve araştırmacıların niteliğini ortaya koyan parametrelerdir. Akademisyenlerin bilimsel performanslarını ölçmek amacıyla kullanılan atıf sayısı ve h-indeks değerleri bakımından danışmanlık sayısı yüksek olan akademisyenlerin belirtilen performans parametrelerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda tezlere yol göstererek tezin niteliksel gelişimine katkı sunan danışmanların atıf sayısı ve h-indeks değerlerinin yüksek olması ve uzmanı oldukları bilim alanlarının Türkçe eğitimi olmasının tezlerin bilimsel değerlerini artıracakları öngörülmüştür.

Bilim insanları eğitim gördüğü bilimsel alanda bilgi ve becerilerini ispatladıktan sonra akademik unvanlar kazanmaktadır. Unvanlar akademisyenlerin bilimsel özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Bu bakımdan tez jürilerinin hangi akademik unvanlardan oluştuğu önem arz etmektedir. Lisansüstü tezler incelendiğinde yüksek lisans tez jürilerinde yardımcı doçent doktor/doktor öğretim üyesi unvanının %49 ile ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu unvanı %32 ile doçent doktor ve %18 ile profesör doktor unvanları takip etmektedir. Doktora tezlerinde ise profesör doktor unvanı %44 ile ilk sırada yer alırken yardımcı doçent doktor/doktor öğretim üyesi unvanı %20 ile son sırada yer almaktadır. Bu bakımdan Yüksek lisans tezlerinde yardımcı doçent doktor/doktor öğretim üyesi unvanının, doktora tez jürilerinde ise profesör doktor unvanının daha çok tercih edildiği söylenebilmektedir.

Hazırlanan bir lisansüstü tezin niteliğini, değerini, geçerlik ve güvenilirliğini, bilime olan katkısını değerlendiren ve karar veren heyet akademik jüri olarak nitelendirilmektedir. Bu itibarla lisansüstü tezlerin niteliğini ortaya koyan tez jürilerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Tezleri değerlendiren jüri üyelerinin her birinin alanında uzman olması beklenen koşullar arasındadır. Türkçe eğitimi alanından hazırlanan tezlere en çok jüri üyesi yapan akademisyenlere bakıldığında uzman oldukları bilim alanlarında ilk sırayı Türkçe eğitimi olmakla birlikte, Türk dili, yeni Türk edebiyatı, temel eğitim, eğitim bilimleri ve klasik Türk edebiyatı alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Türkçe eğitimi alan uzmanı Sedat Sever, Murat Özbay, Nevin Akkaya, Selahattin Dilidüzgün, Ahmet Kırkılıç, Latif Beyreli, Alpaslan Okur, Muhsine Börekçi, Halit Karatay, Mesut Gün, Tacettin Şimşek, Kemalettin Deniz, Yusuf Doğan, İhsan Kalenderoğlu, Abdullah Şahin, Asiye Doğan gibi bilim insanlarının yanısıra Gıyasettin Aytas, Fahri Temizyürek, Abdurrahman Güzel, Cengiz Alyılmaz ve Celal Demir, Osman Gündüz gibi yeni Türk edebiyatı, temel eğitim, Türk dili bilim alanlarında uzman olup Türkçe eğitimi bölümlerinde çalışan ve Türkçe eğitimi ile alakalı çalışmalar yapan bilim insanları en fazla jüri üyesi olan kişilerdendir. Farklı bilim alan uzmanı jüri üyeleri disiplinler arasılık bağlamında değerlendirilmiş ve tezlerin gelişimine katkı sunmuştur. Jüri üyelerinin atıf sayıları ve h-indeksleri değerlendirildiğinde jüri üyelik sayıları yüksek olan bilim insanlarının bu değerlerinin de genel olarak yüksek olduğu

görülmektedir. Bu bakımdan Sedat Sever, Hayati Akyol, Ali Göçer, Halit Karatay, Çavuş Şahin, Mehmet Temizkan, Canan Aslan, Abdurrahman Güzel, Gıyasettin Aytaş, Alpaslan Okur, Deniz Melanlıoğlu ve Osman Gündüz gibi akademisyenler ön sıralarda yer almaktadır.

Tezin yapıldığı üniversite dışında farklı yükseköğretim kurumlarından jüri üyesi olarak davet edilen bilim insanlarına bakıldığında yüksek lisans tezlerinde %45 ile yardımcı doçent doktor/doktor öğretim üyesi ilk sırada tercih edilirken doktora tez jürilerinde doçent doktor %47 ile en çok davet edilen unvan olmuştur.

Bilim insanlarının farklı yükseköğretim kurumlarına kaç kez jüri üyesi olarak gittiğine bakıldığında en fazla akademisyenin Hacettepe Üniversitesinden davet edildiği görülmüştür. Hacettepe Üniversitesini Gazi, Atatürk, İstanbul, Başkent ve Ege Üniversiteleri takip etmektedir. Hacettepe Üniversitesi jüri üyesi bağlamında en fazla Gazi Üniversitesi (32) ve Ankara Üniversitesi (10) ile ilişki kurmuştur. Hacettepe Üniversitesinde Türkçe eğitimi bölümü yakın zamanda kurulmasına karşın farklı kurumlara gönderdiği jüri üyesi bağlamında ilk sırada yer alması farklı alan uzmanı akademisyenlerin jüri olarak davet edilmesinden kaynaklanmıştır. Örneğin Serdar Odacı yeni Türk edebiyatı alan uzmanı olmasına karşın Gazi Üniversitesine 12 defa jüri olarak gitmiştir. Serdar Odacı dışında Abide Doğan, Ayşe Kıran, Nalan Büyükkantarcıoğlu gibi farklı alan uzmanlarının da jüri olarak davet edildiği tespit edilmiştir. Gazi Ankara ve İstanbul Üniversitelerinin köklü üniversiteler olması dolayısıyla jüri üyesi göndermesi bakımından ilk sıralarda yer alması beklenen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Atatürk Üniversitesi ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ile Marmara ve Ankara Üniversiteleri, Başkent Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ile Erciyes, Fırat ve Kırşehir Ahi Evran Üniversiteleri arasında ilişki sıklığının daha yoğun olduğu saptanmıştır. Gazi ve İstanbul Üniversitelerinin ilişki yelpazesinin daha geniş olduğu görülürken birçok üniversitenin sadece belirli üniversitelerle ilişki kurduğu tespit edilmiştir. Örneğin Ege Üniversitesi farklı kurumlara yirmi bir defa jüri üyesi göndermiş; jürilerin yirmi tanesi Dokuz Eylül Üniversitesine gitmiştir. Buna karşın Gazi Üniversitesi toplamda on dokuz üniversite ile jüri üyesi bağlamında ilişki kurmuştur. Ek 1'deki ilişki ağı incelendiğinde coğrafi yakınlığın jüri üyesi tercih edilirken önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer husus ise farklı kurumlara jüri üyesi olarak giden akademisyenlerin gittiği üniversitelerde ya daha önceden çalışması ya da eğitimlerinin bir bölümünü (lisans, yüksek lisans, doktora) o üniversitelerde tamamlamış olmasıdır. Bu durum kişisel ilişkilerin de jüri üyesi davet edilmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçların Türkçe eğitimi alanında çalışma yapacak olan yeni araştırmacılara bakış açısı kazandıracığı ve yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Bu maksatla, yeni araştırmacılar tarafından, gelecek yıllarda araştırma konusuyla ilgili yapacakları benzer ya da ilişkili çalışmalar ve yetkililer için şu öneriler sunulmuştur:

1. Tez sayıları ile ilgili yapılan değerlendirmede Türkçe eğitimi ile alakalı tez rakamlarının her geçen gün artmasına karşın bu tezler içinde doktora tezlerinin sayısal olarak çoğalırken oransal bakımdan düştüğü belirlenmiştir. Türkçe eğitimi akademik alanına doktora tezlerinin katkısının yüksek olacağı düşünüldüğünde doktora programlarının sayısının artırılması için yapılacak çalışmalarla bu durumun önüne geçilmelidir.

2. Türkçe eğitimi alanında yapılan tezlerin Gazi, Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart, Dokuz Eylül Üniversiteleri gibi köklü üniversitelerde daha fazla olduğu görülmüştür. Nispeten yeni kurulan üniversitelerde bu sayının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim veren üniversitelerin sayısının artırılması ve lisansüstü eğitim veren üniversitelere daha fazla öğrenci kabul edilmesi yerinde olacaktır.

3. Bu araştırmada üniversiteler kuruluş yıllarına göre üç kuşakta incelenmiştir. Lisansüstü tez çalışmalarının yarısından fazlasının birinci kuşak üniversitelerde tamamlandığı görülmüş; üçüncü kuşak üniversitelerde ise bu oranın %11.48'de kaldığı belirlenmiştir. Bu durum göz önüne alındığında özellikle üçüncü kuşak yani 2006 ve sonrasında kurulmuş üniversitelerde bu oranın yükselmesi için lisansüstü eğitim faaliyetlerinin artırılması, bu itibarla gerekli tedbirlerin alınması önemlidir.

4. Yüksek lisans tez danışmanlarında ilk sırayı doktor öğretim üyesi/yardımcı doçent doktor unvanı alırken, doktora tezlerinin %65,68 ile çok büyük bir kısmı profesör doktor unvanlı bilim insanlarının danışmanlığında tamamlanmıştır. Tez danışmanı akademisyenler teze ve araştırmacıya her yönüyle ışık tutan, akademik bilgisiyle yol gösteren kişilerdir. Bu durumda akademik unvan önemli olmakla birlikte söz konusu akademisyenin çalışmaları göz önünde bulundurularak danışman ataması yapılmalı; akademik verimlilik ön planda tutulmalıdır.

5. Jüri üyelerinin unvanlara göre dağılımında yüksek lisans tezleri için doktor öğretim üyesi/yardımcı doçent doktor unvanı (%49), doktora tezleri için ise profesör doktor unvanının (%44,6) baskın olduğu görülmektedir. Jüri üyelerinin tespitinde unvanlardan ziyade eleştiri ve değerlendirmeleri ile teze daha çok katkısı olacak bilim insanları tercih edilmelidir. Jüri üyesi olacak akademisyenlerin öncelikle tez alanıyla ilgili çalışmaları dikkate alınmalıdır.

6. Akademisyenlerin bilim alanları hangi alan uzmanı oldukları noktasında bilgiler vermektedir. Tez danışmanı ve jüri üyesi bilim insanlarının uzmanlık alanlarına bakıldığında ilk sırada Türkçe eğitimi gelmesine karşın Türk dili, yeni Türk edebiyatı, eğitim bilimleri, klasik Türk edebiyatı ve temel eğitim alanlarının yoğun olduğu belirlenmiştir. Türkçe eğitimi dışındaki alanlarda uzman bilim insanlarının danışmanlık ve jüri üyeliği yapması, Türkçe eğitimi akademik alanına disiplinler arası bir alan olarak bakıldığında normal karşılanan durumdur. Ancak Türkçe eğitimi akademik alanı müstakil bir uzmanlık alanı olup diğer uzmanlık alanlarından ayrılmaktadır. Bu yönüyle tez danışmanı veya jüri üyesi tercih edilirken Türkçe eğitimi uzmanı bilim insanlarının aldığı eğitim ve yürüttüğü çalışmalar doğrultusunda tezin gelişimi ya da değerlendirilmesi sürecinde bilimsel katkısının daha fazla olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda tez danışmanı ve jüri üyesi akademisyenlerin Türkçe eğitimi bilim alanından tercih edilmesi daha yerinde olacaktır. Tezin konusuna uygun olarak psikoloji, sosyoloji, tarih gibi alanlardan da jüri üyelerinin olabileceğini söyleyebiliriz. Ancak alanın, alan eğitimcisi olmayan kişilerin kontrolüne girmesinin sorun doğurabileceğini de dikkatten kaçırmamak gerekir. Bu bakımdan farklı bilim alanlarından tercih edilen bilim insanlarının öncelikle tezin konusuyla alakalı bir alanda çalışıyor olması ya da Türkçe eğitimi alanında çalışmalarının olması göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Bilim insanları alanları doğrultusunda sürekli bir çalışma içerisinde. Çalışmalarının sonucunda çıkardıkları yayınlar ileride yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmektedir. Bilim insanlarının yaptıkları çalışmalara aldıkları atıflar onların ne derecede takip edildikleri alanda hangi düzeyde etkili oldukları bakımından önemlidir. Bu bağlamda tez danışmanı ve jüri üyesi olacak akademisyenlerin bilimsel performansları hakkında bilgi veren atıf sayısı ve h- indekslerinin yüksek olması tezlerin gelişim ve değerlendirme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan özellikle jüri üyelerinin öncelikle alan uzmanı olması ardından bu değerlerinin yüksek olmasına dikkat edilmelidir.

8. Farklı kurumlardan davet edilen jüri üyeleri değerlendirildiğinde coğrafi yakınlık ve bilim insanları arasındaki kişisel yakınlığın ön planda olduğu görülmüştür. Zira birçok jüri üyesi ya eğitiminin bir kısmını o üniversitede tamamlamış ya da daha önce o kurumda çalışmıştır. Bu iki durumun bertaraf edilebilmesi için Yükseköğretim Kurulu tarafından bilim alanlarına yönelik jüri havuzlarının oluşturulması yararlı olacaktır. Oluşturulan jüri havuzlarıyla ülke düzeyinde

araştırmacıların birbirleriyle olan iletişimleri daha güçlü olacak, böylelikle bilimsel iletişim kuvvetlenecektir. Jüri üyelerinin oluşumunda tanıdık ilişkisinin önüne geçilerek salt bilimsel iletişim ön planda tutulacaktır. Ayrıca oluşturulan jüri havuzları sayesinde alanda daha fazla takip edilen, çalışmalarıyla daha çok referans alınan bilim insanlarının farklı tez jürilerinde bulunmasına zemin hazırlanmış olacaktır.

9. Çalışmamızda Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler betimsel özelliklerinin yanında danışmanlar ve jüri üyeleri bağlamında ayrıntılı şekilde incelenerek değerlendirilmiştir. Danışman ve jüri üyelerini değerlendirmesi bakımından ilk olan bu çalışma ilerleyen yıllarda daha da geliştirilerek yinelenabilir. Böylelikle Türkçe eğitimi alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara bakış açısı kazandırabilir.

10. Bu çalışma Türkçe eğitimi dışında farklı akademik alanlarda yapılacak benzer çalışmalara da örnek teşkil edecektir.

### Kaynakça

- Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (45), 7–38.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461–469.
- Aytaş, G. (2017a). Yabancılara Türkçe öğretiminde tiyatronun rolünü ortaya koyan ilk eserlerden Nasreddin hocanın mansıbı adlı tiyatro eseri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks*, 9(2), 5–15.
- Aytaş, G. (2017b). Kuramsal ve işlevsel dil öğretiminde tiyatronun rolü ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 0–0.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2008). Metne dayalı dilbilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dilbilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133–149.
- Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2) , 1-20.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakçak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: Betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). *Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması*. Engin Yılmaz vd. (Editörler), Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar içinde. (204-212). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, İ. ve Alyılmaz, C. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçedeki alıntı sözcükler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 40–68.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 121–135.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. Afyon Kocatepe Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 187–203.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.

- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010) *Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu. (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 133-138.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'ten günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1-22.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilim ve Araştırmaları*, 7-17.
- Kapucu, M., Aypay, S. ve Apaydın, A. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 28-35.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye'de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, M. D.(2012). 14.Science education research in Turkey: a content analysis of selected features of published papers. *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective*, 5, 341.
- Şeref, İ. (2019). Türkçe öğretiminde şiir üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(20), 335-350.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2020). Citation analysis of graduate theses on teaching of turkish as a foreign language (1988-2019). *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49 (2) , 1145-1183.
- Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40 (2), 113-131.
- Temizyürek, F. ve Akgün, B. (2020). Türkçe 6,7,8 ders kitaplarında yer alan dinleme izleme etkinliklerinin düşünce becerisine katkısı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(25), 299-359.
- Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Temizyürek, F. ve İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 157-166.
- Temizyürek, F. ve Ünlü, H. (2018). Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 316-327.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, L. Sevim, O. ve Tunagür, M . (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 29-44.
- Ünal, F. T. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Dokuz Eylül Üniversitesi		2	1	1		3					2	2	4	15
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	9	3				1			1		1			15
İstanbul Medeniyet Üniversitesi			1						1				12	1
Ankara Üniversitesi		1			1		8	2		1		1		14
Gaziantep Üniversitesi		1	1			1			5	1		1	1	2
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi				5						2				3
Kilis 7 Aralık Üniversitesi							1	5	2		2	1		1
Bursa Uludağ Üniversitesi		1	2	3	1							1	1	3
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	1	1			1				1			1	3
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi		1			2	1	4				3		1	
Kırıkkale Üniversitesi				1		1	1		4		2	1		1
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi								1	2				1	7
Çukurova Üniversitesi	1									1			7	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi			9							1				
Eskişehir Anadolu Üniversitesi		1	5			2						1	1	
Pamukkale Üniversitesi				1			2	1		1	1			4

## Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması

Özgen KORKMAZ<sup>1</sup>

Mehmet VERGİLİ<sup>2</sup>

Emel KARADAŞ<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 08.06.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Çevrimiçi mahremiyet, günümüzde hızla gelişen teknolojilerle internet kullanımının artması ve buna bağlı olarak sürekli etkileşim, çevrimiçi olma durumlarıyla bağlantılı olarak oluşabilecek güvenlik açısından önemli bir kavramdır. Bu çalışmanın amacı geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık Ölçeği (ÇMFÖ) geliştirmektir. Araştırma kapsamında betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesinin farklı bölümlerinde eğitim gören 514 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Oluşturulan ölçeğin deneme formu 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliğine yönelik madde faktör korelasyonları, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), madde ayırt edicilik güçleri hesaplanmıştır. Güvenirlğe yönelik iç tutarlık ve kararlılık düzeyleri incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda 5'li likert tipinde 17 madde ve 3 faktörden meydana gelen ÇMFÖ oluşmuştur. Üç faktör toplam varyansın %47.709'unu açıklamaktadır. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı (Cronbach  $\alpha$ ) .794 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, oluşturulan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu destekler özelliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Farkındalık, Çevrimiçi Mahremiyet, Ölçek Geliştirme

## Developing Online Privacy Awareness Scale: Reliability and Validity Study

### Abstract

The aim of this study is to develop an Online Privacy Awareness Scale (OPAS) using validity and reliability analyzes. Within the scope of the research, descriptive survey model was utilized. The study group consists of 514 students studying at different departments of Amasya University. The first version of the scale is consisted of 49 items. For the validity of the scale, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, item factor correlations, and item distinctiveness analyses were calculated. Internal consistency and stability levels in terms of reliability were examined. As a result of these studies, OPAS is a 5-point Likert-type scale consisting of 17 items and 3 factors. Three factors explain 47.709% of the total variance. The whole scale was calculated as Cronbach  $\alpha = .794$ . It can be said that the results of the analysis provided support the validity and reliability of the scale.

**Key Words:** Awareness, Online Privacy, Scale Development

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar : Özgen Korkmaz Prof.Dr, Amasya Üniversitesi, Türkiye, ozgenkorkmaz@gmail.com, ORCID : 0000-0003-4359-5692

<sup>2</sup> Mehmet Vergili, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, vergilimehmet@gmail.com, ORCID : 0000-0002-7221-5815

<sup>3</sup> Emel Karadaş, Amasya Üniversitesi, Türkiye, tongelemel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8478-6228



## Giriş

21.yüzyılda hızla gelişen teknoloji ile birlikte insanlar bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmakta ve farklı ortamlarda paylaşmaktadır (Taşdelen ve Çataldaş, 2017; Hazar, 2018). 2016 yılı itibariyle dünyada 3,4 milyara yakın bireyin internet kullanıcısı olduğu ve 2,3 milyarının sosyal ağlarda hesaba sahip olduğu ifade edilmektedir (Kalaman, 2017). İnternet her geçen gün büyümekte ve kullanıcılarına farklı seçenekler sunarak vazgeçilmez bir teknoloji haline gelmektedir (Mıhçı ve Çakmak, 2017). Mıhçı ve Çakmak (2017), çocuklar ve gençlerde bu durumun daha belirgin olduğunu ifade etmektedirler. Gelişen teknolojilerin geniş kitlelerce kullanımının insanoğlunun yaşamına faydalı birçok etkisinin olmasının yanı sıra, insan yaşamında birtakım sorunlara da neden olduğu görülmektedir (Genç, Kazez ve Fidan, 2013; Acılar, Olgun ve Görür, 2015). Günümüzde alışveriş, bankacılık, iletişim, kamusal faaliyetler gibi pek çok hizmetin dijital ortamlara taşınması, bireylerin bu ortamlara erişimini arttırmıştır (Kalaman, 2017). Bireyin kendini özgür hissettiği bu ortamların, sınırsız paylaşımlar yapmasını ve bilgilerini sorgulamadan paylaşmasını normalleştirdiği belirtilmektedir (Kalaman, 2017). Gençler ve çocuklar gelişen teknolojinin getirileri ile karşı karşıyadır (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2016). Bu teknolojiler sayesinde bireyler, çevrimiçi ortamlara bağlanmakla birlikte mahremiyete yönelik tehlikelere açık hale gelebilir (Debatin, Lovejay, Horn ve Hughes, 2009; Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2016). Günümüzde hızla yaşanan teknolojik gelişmeler yaşamımızın bir parçası haline gelmiş, sürekli çevrimiçi ulaşılabilir olma durumu mahremiyet problemini ortaya çıkarmıştır. Bunlar birtakım ihlallere (özel hayat, özgür olma vb.) neden olabilmektedir (Karslıoğlu, 2014).

Mahremiyet kavramı bireylerin kişisel verilerinin değer kazanmasıyla son yıllarda önemini arttırmıştır (Furnell ve Phippen, 2012). Mahremiyet kavramının, toplum içinde zamanın etkisiyle değişim gösterdiği ifade edilmektedir (Acılar, Olgun ve Görür, 2015; Aslanyürek, 2016). Aslanyürek (2016), mahremiyet kavramını “gizli olması ve gizli kalması gereken şey” olarak ifade etmiştir. Kara (2013)’ya göre gizlilik kavramı, dijital verilere ve bilgi teknolojileriyle ilgili sistemlere yalnızca yetkiye sahip kişi veya kuruluşların giriş yapabildiği, gizli bilgi ve verilerin yetkisi bulunmayan kişi/kuruluşlarca ele geçirilememesi durumunu ifade eder. Mahremiyet kavramı, kişinin kendi yaşamı ve hayatına ilişkin bilgileri, başka kişilerle ne kadarını ne şekilde paylaşacağını sınırlama hakkına sahip olduğunu ifade eder (Yüksel, 2003). Mahremiyetin, son yıllarda internetin hızla gelişmesiyle dikkat çeken bir konu olması ve bireylerin gizliliğinin korunmasına ilişkin endişeler ortaya çıkardığı ifade edilmektedir (Caudill ve Murphy, 2000). Kalaman (2017), ticari şirketlerin veya devletlerin değişik yollarla hali hazırda mahremiyet ihlalleri yapabildiğini, internetin bireylerin yaşamına girmesiyle bu mahremiyet ihlallerinin nicelik ve nitelik olarak da etkilendiğini belirtmiştir. Zaman ve mekân kavramlarını değişime uğratan internet, mahremiyetin sınırlarını etkilemiş ve mahremiyetin korunmasını zorlaştırmaya başlamıştır (Kalaman, 2017). Aslanyürek (2016), gelişen teknolojiyle birlikte internet kullanımının arttığını, devletlerin, bilgisayar korsanlarının ve pazarlama şirketlerinin yaptığı gizlilik ihlallerini vurgulayarak güvenlik konusunda sorgulama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çevrimiçi mahremiyetin, günümüzde internet kullanıcılarının en büyük tedirginlik yaşadığı konulardan biri olduğunu ifade etmişlerdir (Acılar, Olgun ve Görür, 2015).

Çevrimiçi mahremiyet kavramı, internette bilgi toplamak, görüş bildirmek vb. amaçlarla bağlanan kişilerin bu süreçte bilgilerinin korunması için alınabilecek tedbirler olarak ifade edilmektedir (Strauss ve Rogerson, 2002; Wu, Lau, Atkin ve Lin, 2011). Bu bağlamda Strauss ve Rogerson (2002)

bilgiyi, bireyin kişisel bilgilerini; adı, adresi, ailevi bilgileri, kimlik numarası vb. olarak ifade etmektedirler. Bireyin kimlik, telefon numarası gibi bilgileri dijital ortamlarda büyük veri tabanlarına kaydedilmektedir (Kalaman, 2017). Aslanyürek (2016), çevrimiçi mahremiyet kavramını “internet üzerinde bilinçli veya bilinçsiz olarak paylaşılan kişiye özel bilgilerin gizliliği ve güvenlik seviyesi ile ilgili bir kavram” olarak ifade etmektedir. Çevrimiçi mahremiyet kavramı düşünüldüğünde, bireylerin şahsi verilerine diğer kişilerin erişimi için seçenekler sunmaları ve bu bilgileri başkalarının elde edemeyeceği biçimde kontrol etme olanakları olması gerekmektedir (Milne, Rohm ve Bahl, 2004). 2,5 milyardan fazla etkin kullanıcıya sahip olan internet ortamında devletlerin, servis sağlayıcıların, korsanların ve şirketlerin şahsi bilgileri toplaması birçok ihlale yol açmaktadır (Aslanyürek, 2016). Aslanyürek (2016), gelişen teknolojiyle aynı hızda ilerleyen internet kullanımının gittikçe artması ve mahremiyet alanında yapılan ihlallerin, bu ortamın güvenilir olma hakikatini yeniden düşünmemizi sağladığını ifade etmektedir. Karaarslan, Eren ve Koç (2014), bireylerin internete bağlandıkları andan itibaren çevrimiçi ortamlarda takip edildiklerini ifade etmektedirler. Bununla ilgili alınan tedbirlere rağmen yapılan işlemlerin izlenebileceği ve gizliliğin ihlal edilebileceğini ifade etmektedirler (Karaarslan, Eren ve Koç, 2014). Bununla birlikte verileri gizlemede artan zorluklar, bireylerin zamanla bu konuyu düşünmemelerine, bıkkınlık hissetmelerine ve çevrimiçi kimliklerini korumada zorlanmalarına sebep olmaktadır (Taddicken, 2014; Choi, Park ve Jung, 2018).

Bireylerin dijital ortamlarda bağımsız olduklarını düşünerek çoğu zaman mahremiyetlerinin bozulduğu konusunda kaygılanmadıkları veya bozulduğunun farkında olmadıkları ifade edilmektedir (Kalaman, 2017). Bireylerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları çerezlerin ilerleyen yaşamlarına nasıl tesir edeceği ve karşılıklarına neler çıkaracağı konusunda farkındalıklarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Topbaş ve Gazi, 2016). Bireylerin teknoloji temelli tedbirler almasını sağlamak ve insan olgusunu da göz önünde bulundurarak bilgi güvenliği farkındalığı kazandırmak risklerin azalmasında oldukça önemlidir (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017). Mahremiyet alanında ortaya çıkabilecek tehditlerden bir diğeri de bireyin kendi kendine bilgilerini yaymasıdır (Yüksel, 2003). Bireyler çevrimiçi mahremiyetlerinden kaygı duymalarına rağmen, çevrimiçi ortamlardaki profillerinde kişisel bilgilerini ifşa ettikleri ifade edilmektedir (Jordaan ve Heerden, 2017). İnternetin güvenli kullanımı için alınacak önlemler arasında öğrencilerin farkındalıklarını artırmak ve bunlara yönelik ölçme aracı geliştirmek olduğu ifade edilmektedir (Mıhçı ve Çakmak, 2017). Farkındalık kavramını insanlar günlük hayatta sıklıkla kullanmaktadır (Yılmaz, 2015). Farkındalık kavramı Türk Dil Kurumunca “farkında olma/ görülmesi veya bilinmesi gereken şeylerden haberi bulunmak, kavranması gereken bir şeye dikkat etmek” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Okur ve Yalçın-Özdilek (2013), bireyin farkındalığı olduğu konuyla ilgili belirli seviyede bilgileri olmasının önemini vurgulamaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi mahremiyete dönük bazı ölçek çalışmalarına rastlanmıştır. Örneğin Tokgöz (2011), Karakaya (2014) ve Karşoğlu (2014), çevrimiçi mahremiyet ile ilgili yapılan mevcut çalışmalar üzerinde yaptıkları incelemelerde, konunun daha çok devlet tarafından gerçekleştirilen faaliyetler açısından incelendiği, diğer alanlarının incelenmediği sonucuna varmışlardır. Mıhçı ve Çakmak (2017), yapmış oldukları Siber Sağlık Ölçekleri geliştirme çalışmalarında Çevrimiçi Mahremiyet Ölçeği ve Çevrimiçi Güvenlik Ölçeği farklı iki alt boyut olarak yer almaktadır. Siber sağlık çatısı altında 7 alt boyuttan oluşan ölçek geliştiren Mıhçı ve Çakmak (2017), bu alt boyutlara olan farkındalık düzeylerini ölçmeye çalışmışlardır. 7 alt boyuttan oluşan ölçek içerisinde Çevrimiçi Mahremiyet ölçeği 4 madde içermekte olup, ölçeğin Çevrimiçi Mahremiyet konusunda sınırlı olduğunu ifade edilmektedir (Mıhçı ve Çakmak, 2017). Alakurt (2017), tarafından uyarlanan Çevrimiçi Mahremiyet Kaygısı ölçeği internet ortamında gizlilik konusuna dikkat çekmeyi amaçlamış ve ölçeği Türk kültürüne göre uyarlamıştır. Keser ve Güldüren

(2015) tarafından geliştirilen Bilgi Güvenliği Farkındalığı ölçeğinde öğrencilerin bu konuya yönelik farkındalıklarını ve eksiklerini gösterecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yılmaz (2015), tarafından Dijital Veri Güvenliği Farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Erdoğan, Gökoğlu ve Kara (2021), bilgi güvenliği farkındalığını ölçmek amacıyla Mobil Bilgi Güvenliği Farkındalık ölçeğini geliştirmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Çevrimiçi Mahremiyet konusunda sınırlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Çevrimiçi Mahremiyet konusu daha kapsamlı incelenmiş, konu kendi başına ele alınmıştır. Önceki çalışmaların sınırlılıkları ve kapsam geçerliliği ele alındığında Çevrimiçi Mahremiyet farkındalığıyla ilgili çalışmaların eksikliği görülmektedir. Bu sebeplerden ötürü yapılan çalışmada öğrencilerin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları hakkında geçerliliği ve güvenilirliği kabul gören bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi hedefleyen bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, bireylerin, grupların ortamlardan toplanan verilerin özelliklerini, durumunu, yetenekleri vb. tanımlayan ve özetleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Amasya Üniversitesinde 2018-2019 öğretim yılında “İlahiyat, Matematik, Tarih, Şehir ve Bölge Planlama, Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı, Grafik Tasarım, Bilgisayar Destekli Tasarım, Bilgisayar Programcılığı, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Makine Mühendisliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümlerinde öğrenim görmekte olan 514 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek çalışmalarında madde havuzundaki sayısının 10 katı katılımcıya ulaştırılmasının önerildiği ifade edilmektedir (Korkmaz, Usta ve Kurt, 2014). Çalışma grubunun cinsiyet ve bölüm özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Cinsiyete ve Bölüme Göre Dağılımı

Bölüm	Kadın	Erkek	Toplam
İlahiyat	48	26	74
Matematik	25	12	37
Tarih	28	9	37
Şehir ve Bölge Planlama	3	4	7
Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı	26	20	46
Grafik Tasarım	25	23	48
Bilgisayar Destekli Tasarım	5	20	25
Bilgisayar Programcılığı	7	19	26
Makine Mühendisliği	11	52	63
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	25	17	42
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	38	7	45
Okul Öncesi Öğretmenliği	18	7	25
İngilizce Öğretmenliği	27	12	39
<b>Toplam</b>	<b>286</b>	<b>228</b>	<b>514</b>

### Ölçek Geliştirme Süreci

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarına yönelik ölçek geliştirmek amacıyla ilk aşamada çevrimiçi mahremiyet ve farkındalık kavramlarına dönük alanyazın taraması yapılmış (Caudill ve Murphy, 2000; Strauss ve Rogerson, 2002; Furnell ve

Phippen, 2007; Wu, Lau, Atkin ve Lin, 2011; Karaarslan, Eren ve Koç, 2014; Aslanyürek, 2016; Alakurt, 2017; Jordaan ve Van Heerden, 2017; Choi, Park ve Jung, 2018) ve mahremiyet kavramı ve kapsamı incelenmiştir. Bu bağlamda konuyla ilgili geliştirilmiş ölçek olup olmadığı araştırılmış fakat literatürde çevrimiçi mahremiyet farkındalığına yönelik geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu taramanın ardından literatürde konuyla ilgili Yılmaz (2015)'in geliştirmiş olduğu “Dijital Veri Farkındalığı” ölçeği, Kalaman (2017) ve Tokgöz (2011)'ün çalışmalarında yapmış oldukları anketler ve benzer araştırmalar (Genç, Kazez ve Fidan, 2013; Keser ve Güldüren, 2015; Güldüren, Çetinkaya ve Keser, 2016; Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017; Mıhçı ve Çakmak, 2017) incelenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda bireylerin çevrimiçi ortamda mahremiyetleri açısından nasıl davranmaları gerektiğine dönük esaslar belirlenerek her biri ölçek maddesi olarak ifade edilmiştir.

Alan uzmanları ile yapılan görüşmede anlamsal karmaşalar veya benzer anlamları içeren maddeler alan uzmanlarının dönütlerine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte maddeler içinde yer alan ve farklı anlaşılabilir kavramların yer aldığı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bazı maddelerde bulunan öznel bilgiler geneli kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Uzmanların dönütleri sonrasında maddeler içerisinde yer alan VPN, DoNotTrackMe ve Ghostery gibi terimler teknik bilgi gerektirip herkes tarafından anlaşılabilir olmadığı yönündeki uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda mobil uygulamaların erişim alanları, çift faktörlü şifre korumaları, gizli sekme ve web sitelerinin güvenliği konularına dönük yeni maddeler eklenmiştir. Yapılan alanyazın taraması, araştırmacılar ve alan uzmanlarının katkısı sonucunda madde havuzu 29 olumlu 20 olumsuz olmak üzere 49 maddeden oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin maddelerinin yanına, öğrencilerin farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla beşli likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. Hazırlanan ölçek Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında 3 uzman görüşüne sunulduktan sonra gelen dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından 49 maddelik ölçek deneme formu oluşturulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Pilot uygulama sonucunda toplanan veriler üzerinde, ilk olarak faktör analizi yapıp yapılamayacağını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile Bartlett analizleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına dair bilgi verdiği ve KMO'nun .60'tan yüksek çıkmasının verilerin faktör analizi için uygun değerde olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk vd., 2017).

Yapılan KMO ve Bartlett analizleri sonucunda ölçek verilerinin faktör analizi için uygunluğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği ve faktör yapısını oluşturmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, “aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik” olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2018, s.133). Bunun yanı sıra Osberne, Costello ve Kellow (2008), faktör analizinin açık değişkenler birlikte değişimine neden olan gizli değişkenleri ortaya çıkaran bir teknik olduğunu ifade etmektedirler. Açımlayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve uygulanan bir istatistiksel tekniktir (Osberne vd., 2008). Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler analizi tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ise varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Rotasyon işlemlerinde dik ve eğik döndürme yöntemleri kullanılır. Dik döndürme yöntemi, faktörlerin birbiri ile ilişkiye girmemesini sağlar. Eğik döndürme yöntemde ise faktörler birbirinden bağımsız değildir. Bu nedenle genelde dik döndürme yöntemi tercih edilir. Temel bileşenler analizi, değişken eksiltme ile kavramsal yapılar elde etmek için kullanılan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2018). Temel eksen faktör analizine göre daha yaygın, pratik olması, diğer analizlerde kullanılmak üzere puan hesaplamak ve

verileri azaltmak için daha kullanışlı olması ve tüm maddeler için varyansların tamamını analize katması nedeniyle temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör yükü .30'dan düşük ve birden çok faktöre dağılan maddeler ölçekten çıkarılarak analizler yenilenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri 514 öğrenciden oluşan örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından elenen maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 17 madde kullanılarak ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, belirlenen sayıda faktörün altında yer alan maddelerin buldukları faktörü yeterinde temsil edip etmediğini belirlemeye yönelik kullanılan bir yöntemdir (Buyruk ve Korkmaz, 2014). Doğrulayıcı faktör analizi maksimum olasılık yöntemiyle incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan modelin doğrulanabilmesi amacıyla RMSEA, S-RMR, GFI, AGFI, CFI, NFI ve IFI indeksleri kullanılmıştır. Uygulanan faktör analizinin sonucunda ölçeğin ayırt ediciliği bağımsız örneklem t testi uygulanarak belirlenmiştir. Madde ayırt ediciliği, maddelerin ölçülmek istenilen özelliğe göre kişileri ne düzeyde ayırdığını gösteren bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu araştırmada ulaşılan ham puanların büyükten küçüğe sıralanmasının ardından %27'lik üst-alt grupların ortalama farkına dayalı bir teknik kullanılarak maddelerin ayırt ediciliği hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Ölçeğin ayırt ediciliği belirlendikten sonra, Pearson's r testi kullanılarak madde toplam korelasyonlarına bakılarak ölçeğin geçerliliği hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla öncelikle iç tutarlılık katsayı yöntemi kullanılarak ölçeğin Cronbach's Alpha, Eş Yarılar Korelasyonu, Guttman Split-Half ile Spearman Brown güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçekteki maddelerin güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak amacıyla ölçeğin kararlılık düzeyine bakılmıştır. Kararlılık analizi için test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. İki uygulama arasındaki elde edilen puanların korelasyonu ile hesaplanan kararlılık katsayısı yönteminde, değerlerin .30 düzeyinin altında olması düşük, .30 – .70 düzeyinin arasında olması orta, .70 – 1.00 düzeyinin arasında olması ise yüksek ilişkiyi gösterdiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, Büyüköztürk, 2018).

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma grubunda belirlenen bölümler ve bu bölümlerin derslerine girmekte olan öğretim üyeleriyle görüşülüp uygun zaman ve dersler belirlenmiştir. Çoğaltılan ölçekler belirlenen derslerde araştırmacı ve öğretim üyeleriyle birlikte öğrencilere verilen 20 dakikalık süre içerisinde uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanma süresi 3 hafta sürmüştür.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeğinin geçerliliğini belirlemeye yönelik yapı geçerliği, madde-faktör korelasyonları, madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **Yapı Geçerliliği**

**Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:** Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla öncelikle veriler üzerinde KMO ile Bartlett analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO= .826; Bartlett değeri  $\chi^2 = 6742.313$ ;  $sd=1176$  ( $p= .000$ ) olarak belirlenmiştir. Faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin .60'tan yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Yapılan analizler sonucunda çıkan değerler çerçevesinde 49 maddeli ölçekte faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin tek faktörlü olup olmadığını anlamak amacıyla temel bileşenler analizi, faktör yüklerini anlamak amacıyla varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Oluşan madde yükleri incelenerek madde yükü .30'dan düşük 26 madde ile birden fazla faktöre dağılan 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından yeniden uygulanan faktör analizi ölçekte kalan 17 madde üzerinden yapılmıştır. Çıkarılan maddeler kapsam geçerliliği açısından incelenmiş ve kapsam geçerliliğini etkilemeyeceğine karar verilerek uzman görüşü alındıktan sonra ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Yapılan analizlerle birlikte kalan 17 maddenin, 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin 17 maddelik son hali sonucunda KMO değerinin .782; Bartlett değerinin  $\chi^2 = 2519.513$ ;  $sd = 136$  ( $p = .000$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin kalan 17 maddesiyle yapılan analizlerle birlikte varimax dik döndürme tekniği sonrası yüklerin .511 ile .784 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddeler ile faktörlerin varyansın % 47.709 'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuçların ardından faktördeki maddeler incelenerek faktörlere isim verilmiştir. "Dikkat" ismi verilen ilk faktör altında yedi madde, "Güvenlik" ismi verilen ikinci faktör altında beş madde ve "İletişim ve Paylaşım" ismi verilen üçüncü faktör altında beş madde toplanmıştır. Yapılan analizlerle birlikte ölçekte kalan 17 maddenin varyansı açıklama miktarı, faktörlerin öz değerleri ile madde yüklerinin faktörlere göre dağılımına ait bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler	Ortak Varyans	F1	F2	F3	
F1: Dikkat	M-14	Kullandığım çevrimiçi platformların gizlilik ayarlarını ve bildirimlerini kontrol ederim.	.366	.511		
	M-13	Kullandığım çevrimiçi ortamlarda (sosyal ağlar, alışveriş siteleri, oyunlar vb.) hesabımın gizlilik ayarlarını yaparım.	.379	.518		
		Çevrimiçi ortamlarda kullandığım parolaların güçlü olmasına (büyük-küçük harf, rakam, özel karakterler ve en az 8 karakter kullanımıyla) dikkat ederim.	.335	.547		
	M-10	E-posta veya sosyal ağlardan aldığım mesajların içeriğinin güvenilir olup olmadığını anlarım.	.541	.646		
	M-4	Çevrimiçi ortamlarda paylaştığım bilgilerin şirketler, devlet kurumları veya bilgisayar korsanları tarafından kullanılabilceğinin farkındayım.	.441	.664		
		Çevrimiçi ortamlarda tanımadığım kişilerden gelen mesaj veya e-postaların güvenlik riski oluşturup oluşturmadığını anlarım.	.486	.680		
	M-9	Çevrimiçi platformlarda paylaştığım bilgilerin kötü niyetli kişiler tarafından kullanılabilceğinin farkındayım.	.539	.730		
	F2: Güvenlik	M-11	İnternet sitelerinin kullandığı çerez (cookies) dosyaları hakkında bilgim vardır.	.382	.550	
		M-15	Mobil cihazıma uygulama yüklerken uygulamanın hangi izinleri talep ettiğine dikkat ederim.	.588	.566	
M-12		İnternet sitelerinin ve mobil uygulamaların güvenlik sertifikalarını ve veri şifreleme yöntemlerini kontrol ederim.	.424	.735		
M-17		Ziyaret ettiğim web sitelerinin güvenliğini kontrol ederim.	.564	.759		
M-16		Web tarayıcımdaki eklentilerin hangi bilgilere erişebileceğine dikkat ederim	.590	.784		
F3: İletişim	M-8	Çevrimiçi ortamlarda tanımadığım kişilerle kişisel bilgilerimi (adres, doğum tarihi, yaş, iş, telefon vb.) paylaşıyorum.	.641		.547	

M-1	Arkadaşlarımla veya yakınlarımla yaptığım yazışmaların ekran görüntülerini izin almaya gerek duymadan paylaşım.	.342		.613	
M-2	Başkalarına ait bilgi, resim, video vb. içerikleri çevrimiçi ortamlarda izin almaya gerek duymadan paylaşım.	.542		.633	
M-6	Çevrimiçi ortamlarda tanımadığım kişilerin beni takip etmesine veya arkadaş olmasına izin veririm.	.393		.766	
M-7	Çevrimiçi ortamlarda tanımadığım kişilerle iletişim kururum.	.637		.767	
		<b>Özdeğer</b>	3.052	2.698	2.360
		<b>Açıklanan varyans</b>	17.954	15.874	13.881

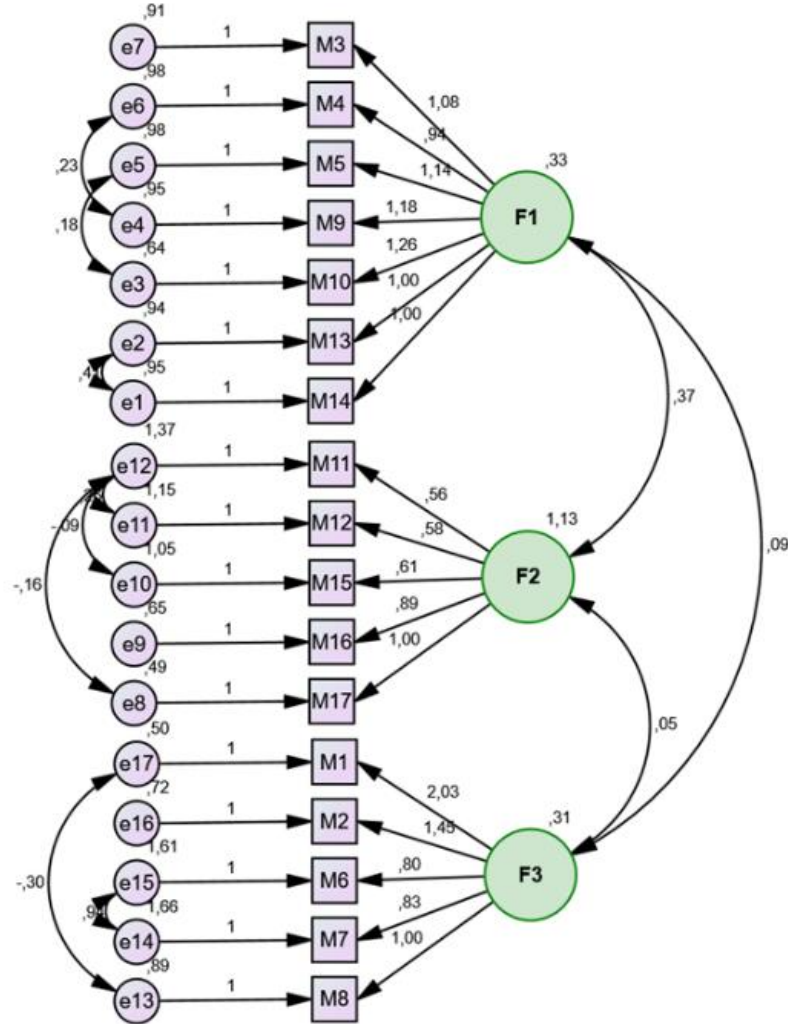
Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin “Dikkat” faktörünün altında 7 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .511 ve .730 değerleri arasında değişmektedir. “Dikkat” faktörünün toplam varyansa sağladığı katkı miktarı %17.954’tür. “Dikkat” faktörünün ölçek içindeki öz değeri 3.052’dir “Güvenlik” faktörü altında 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .550 ve .784 değerleri arasında değişmektedir. “Güvenlik” faktörünün toplam varyansa sağladığı katkı miktarı %15.874’tür. “Güvenlik” faktörünün ölçek içindeki öz değeri 2.698’dir. “İletişim ve Paylaşım” faktörü altında 5 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .547 ve .766 değerleri arasında değişmektedir. “İletişim ve Paylaşım” faktörünün toplam varyansa sağladığı katkı miktarı %13.881’dir. “İletişim ve Paylaşım” faktörünün ölçek içindeki öz değeri 2.360’tır. “İletişim ve Paylaşım” faktörde yer alan maddeler yapı olarak olumlu anlam olarak ise olumsuzdur. Bundan dolayı bu faktörde yer alan maddeler analiz sırasında ters çevrilerek kodlanmalıdır.

**Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular:** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 17 maddeden oluşan üç faktörlü ölçeğin faktör yapılarını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi Amos 23 programıyla analiz yapılarak incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak model oluşturulmuştur. Oluşturulan modelin uyum indekslerinde iyileştirme yapılmak amacıyla maddeler arasındaki kovaryanslar incelenerek modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen modifikasyonlar Şekil 1’de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi maksimum olasılık yöntemiyle yapılmış olup  $\chi^2(sd=108, N=514) = 343.186$ ,  $\chi^2/sd = 3.178$ ;  $p < .001$ , RMSEA= .065, S-RMR= .064, GFI= .929, AGFI= .900, CFI= .903, NFI= .866 ve IFI= .904 uyum iyelik değerleri bulunmuştur. Uyum indekslerine ilişkin değer aralıkları Tablo 3’te özetlenmiştir (Kline, 2015; Şimsek, 2007).

**Tablo 3.** Uyum Değerleri ve Yorumları

<b>İncelenen Uyum İndeksleri</b>	<b>Mükemmel Uyum</b>	<b>Kabul Edilebilir Uyum</b>
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq .05$	$.05 \leq S-RMR \leq .10$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1$	$.90 \leq AGFI \leq .95$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1$	$.95 \leq CFI \leq .97$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1$	$.90 \leq NFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1$	$.90 \leq IFI \leq .96$

Analiz sonucunda NFI değeri kabul edebilir değere çok yakın, diğer değerlerinde kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan faktör yapılarının doğrulandığının göstergesidir. Analizler sonucunda faktör modeli ile faktör-madde ilişkisine ait t değerleri Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Korelasyon Diyagramı (t Değerleri)

Madde Faktör Korelasyonlarına İlişkin Bulgular: Ölçekte var olan her bir faktörde yer alan maddeler ve faktörlerden elde edilmiş puanlar arasındaki korelasyon madde faktör korelasyonu yöntemi ile hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçekteki maddelerin genel amaca hizmet etme durumu, her bir maddenin ölçekte olma ve olmama durumları arasındaki ilişki, bu sayede maddenin ölçüğe katkısı tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin hesaplanan madde-faktör korelasyon değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Madde – Faktör Korelasyonları

Dikkat Madde	r.	Güvenlik Madde	r.	İletişim ve Paylaşım Madde	r.
M3	.610**	M11	.630**	M1	.667**
M4	.617**	M12	.695**	M2	.679**
M5	.668**	M15	.643**	M6	.718**
M9	.680**	M16	.783**	M7	.733**
M10	.697**	M17	.788**	M8	.610**
M13	.654**				



M14 .647\*\*

N = 514 \*\*= p&lt; .001

Tablo 4 incelendiğinde birinci faktördeki maddelerin madde faktör korelasyonları .610 ve .967; ikinci faktördeki maddelerin madde faktör korelasyonları .630 ve .788; üçüncü faktördeki maddelerin madde faktör korelasyonları .610 ve .733 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin buldukları faktörler ile arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .000$ ). Bu sonuçlara göre maddelerin buldukları faktörün ve ölçeğin amacına hizmet ettiği ifade edilebilir.

**Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular:** Ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik gücünün hesaplanması amacıyla maddelerin puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bunun ardından sıralamada oluşan %27'lik üst-alt gruplarda bulunan 138'er kişiden oluşan gruplar belirlenmiştir. Oluşan grupların puanlarına madde ayırt edicilik gücünü hesaplamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Ölçekteki her bir maddenin ayırt edicilik güçlerini gösteren t değerleri ile anlamlılık düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Madde Ayırt Edicilik Güçleri

Dikkat Madde	t	Güvenlik Madde	t	İletişim ve Paylaşım Madde	t	Faktör	t
M3	11.893	M11	9.530	M1	9.056	F1	23.185
M4	10.864	M12	9.215	M2	8.952	F2	20.608
M5	11.384	M15	11.719	M6	7.371	F3	13.784
M9	11.488	M16	15.101	M7	8.456		
M10	13.717	M17	16.813	M8	9.759		
M13	12.311					Toplam	43.386
M14	11.610					Df: 276; p< .001	

Tablo 5 incelendiğinde ölçekte bulunan 17 maddeye, faktörlere ve toplam puana ilişkin bağımsız örneklem t testi sonucunda elde edilen değerler 7.371 ile 16.813 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneline ait t değeri 43.386 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda belirlenen farklar anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). Buna göre ölçekteki maddelerin ve ölçeğin genelinin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemeye yönelik iç tutarlılık ile kararlılık analizleri yapılmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

**İç Tutarlılık Düzeyine İlişkin Bulgular:** Ölçeğin faktörleri ve bütün halinin güvenilirlik analizi; Cronbach's Alpha, Eş Yarılar Korelasyonu, Guttman Split-Half ile Spearman Brown güvenilirlik katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Faktör İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Eş Yarılar Korelasyonu	Guttman Split-Half	Spearman Brown
Dikkat	7	.776	.558	.704	.719
Güvenlik	5	.696	.574	.722	.735
İletişim ve Paylaşım	5	.713	.486	.629	.661
Toplam	17	.794	.630	.769	.773

Tablo 6 incelendiğinde 3 faktör ve 17 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .794; Eş Yarılar Korelasyonu .630; Guttman Split-Half değeri .769; Spearman Brown değeri .773 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte faktörlerin güvenilirlik değerleri incelendiğinde Cronbach's Alpha değeri .696 ile .776; Eş Yarılar Korelasyonu .486 ile .574; Guttman Split-Half değeri .629 ile .722; Spearman Brown değeri .661 ile .735 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar faktörlerin her birinin ve ölçeğin bütününe tutarlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

**Kararlılık Düzeyine İlişkin Bulgular:** Ölçeğin geçerlilik düzeyini belirlemek amacıyla test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. 17 maddeden oluşan ölçek formu daha önce veri toplanmış olan 22 kişilik gruba 4 haftanın ardından yeniden uygulanmıştır. Yapılan birinci ve ikinci uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişki her bir madde, faktör ve ölçek bütünü için analiz edilmiştir. Ölçeğin kararlılık analizine ilişkin bulgular tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Test Tekrar Test Sonuçları

Dikkat Madde		Güvenlik Madde		İletişim ve Paylaşım Madde		Faktör	
	r		r		r		r
M3	.643 **	M11	.772 **	M1	.871 **	Dikkat	.693 **
M4	.468 *	M12	.628 **	M2	.804 **	Güvenlik	.737 **
M5	.779 **	M15	.444 *	M6	.831 **	İletişim ve Paylaşım	.863 **
M9	.490*	M16	.464 *	M7	.421 *		
M10	.549*	M17	.768 **	M8	.473 **		
M13	.602**						
M14	.470*					Toplam	.791 **

N=22; \*\* p<.001; \* p<.005

Tablo 7 incelendiğinde ölçekteki maddelerin korelasyon katsayıları .421 ile .871 arasında değiştiği, bu ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Uygulanan test-tekrar-test yöntemi sonucunda ölçeği oluşturan faktörlerin elde edilen korelasyon katsayıları “Dikkat” için .693, “Güvenlik” için .737 ve “İletişim ve Paylaşım” için ise .863 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ait korelasyon değeri .863’tür ve her bir ilişki anlamlı ve pozitifdir (p< .001; p< .005). Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bireylerin çevrimiçi ortamlardaki mahremiyet farkındalıklarının düzeyini belirlemek amacıyla Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı ölçeğindeki 17 madde beşli likert tipinde ölçeklendirilmiştir. Faktörleri isimlendirmek için her bir faktöre dağılan maddeler ve alanyazın incelenmiş ve ölçeğin faktörleri isimlendirilmiştir. “Dikkat” adının verildiği faktör 7 madde, “Güvenlik” adının verildiği faktör 5 madde ve “İletişim ve Paylaşım” adının verildiği faktör 5 maddeden oluşmaktadır. Benzer ölçeklerde (Keser ve Güldüren, 2014; Yılmaz, 2015; Alakurt, 2017; Mihçı ve Çakmak, 2017) yer alan faktörlerin isimlendirilmesinde Saldırı, Tehditler, Korunma, Kullanım ve Güven kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan ölçekler ve Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı ölçeğinde faktörlere dağılan maddelerde incelenerek faktörler isimlendirilmiştir.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi ve ayırt edicilik düzeyleri yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin analize uygunluğunu ve faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan değerler ile ölçeğin 3 faktöre dağıldığı görülmüştür. Faktörlerde yer alan açıklanan varyans, faktörlerin özdeğerleri ve maddelerin faktör yükleri miktarları incelendiğinde ölçeğin, yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından üç faktöre ayrılan ölçeğin faktör yapılarını doğrulamak amacıyla ölçek verileri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan doğrulayıcı

faktör analizi sonucunda, oluşturulan ölçek modelinin veriler tarafından doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin, bulunduğu faktörle ölçmeye çalıştığı özelliği ne düzeyde ölçebileceğini belirlemek amacıyla madde-faktör korelasyonları incelenmiştir. İncelenen madde faktör korelasyonları sonucunda ulaşılan değerler, ölçekte bulunan maddelerin ve faktörlerin, ölçeğin geneli ile ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği görülmektedir. Bu analizlerin ardından maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla %27'lik üst - alt gruplar arasındaki farkın bulunması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin ve ölçeğin bütünüünün ayırt ediciliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla iç tutarlılık ve kararlılık yöntemleri uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması amacıyla; Cronbach's Alpha, Eş Yarılar Korelasyonu, Guttman Split-Half ile Spearman Brown güvenilirlik katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları sonucunda ölçeğin güvenilir ölçümler yapabildiği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin kararlılık düzeyini belirlemek amacıyla ilk uygulamanın üzerinden geçen dört haftanın ardından iki uygulamadan elde edilen verilere madde ve faktör bazında test-tekrar-test yöntemi uygulanmış, aradan geçen zamana rağmen ölçeğin güvenli ölçümler yapabildiği belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde mahremiyete yönelik bazı ölçek çalışmaları bulunmaktadır. Örneğin Mihçı ve Çakmak (2017) tarafından yapılan Siber Sağlık Ölçekleri çalışması, ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş ve 7 alt bölümden oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan birisi Çevrimiçi Mahremiyet başlıklıdır ve dört maddeden oluşmaktadır. Alakurt (2017), internet kullanıcılarına yönelik Çevrimiçi Mahremiyet Kaygısı ölçeğinin uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışma E-posta Kullanımı, Çevrimiçi Güven ve Çevrimiçi Ödeme olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. E-posta Kullanımı faktörü 6 madde, Çevrimiçi Güven faktörü 6 ve Çevrimiçi Ödeme faktörü 2 madde olmak üzere ölçek toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Keser ve Gülderen (2015), öğretim elemanları için Bilgi Güvenliği Farkındalığı ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu çalışma, Saldırı ve Tehditler ile Kişisel Verilerin Korunması faktörleri olmak üzere 2 faktör ve 34 maddeden oluşmaktadır. Gülderen, Çetinkaya ve Keser (2016), ortaokul öğrencilerine yönelik Bilgi Güvenliği Farkındalığı ölçeğini geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek Saldırı ve Tehditler, Mahremiyet ile Kişisel Verilerin Korunması faktörleri olmak üzere 3 faktör ve 36 maddeden oluşmaktadır. Son olarak Yılmaz (2015), öğretmenler için Dijital Veri Güvenliği ölçeğini geliştirmiştir. Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı ölçeği tek faktörlü yapıda oluşan 34 maddelik bir ölçektir. Erdoğan, Gökoğlu ve Kara (2021), tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen Mobil Bilgi Güvenliği Farkındalık ölçeği 6 faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Mobil Bilgi Güvenliği Farkındalık ölçeğinin faktörleri Başkalarına Ait Cihazları Kullanma, Yedekleme, Güncelleme, Erişim İzni, Şifre Koruması ile Anlık Mesajlaşma ve Gezinim olarak belirlenmiştir (Erdoğan, Gökoğlu ve Kara, 2021). Alanyazında yer alan ölçekler geliştirildikleri düzey, faktör ve madde sayıları açısından incelenmiştir. Görüldüğü gibi alanyazında geliştirilen bu ölçeklerden üçü siber sağlık, veri güvenliği bilgi güvenliği odaklı geliştirilmiş ve yalnızca bir boyutunda çevrimiçi mahremiyete değinilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekte ise Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı kavramı Dikkat, Güvenlik ile İletişim ve Paylaşım olmak üzere üç faktörle açıklanmaya çalışılarak daha genel ve kapsayıcı bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle ölçeğin diğer ölçeklerden ayrıldığı ve alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bireylerin hızla gelişen çevrimiçi ortamlarda bilgiye erişiminin ve paylaşımının giderek artması, bireylerin kişisel bilgilerinin gizliliği konusunda onları tehlikelere açık hale getirebilir ve tehlikeleri ortaya çıkarabilir (Debatın vd., 2009; Çetinkaya vd., 2016; Taşdelen ve Çataldaş, 2017; Hazar, 2018). İnternetin hızla yaygınlaşması sonucu değişken özelliklere sahip olması bireylerin mahremiyetlerini korumalarını zorlaştırmış ve mahremiyet tedirginliği yaşadıkları bir konu haline gelmiştir (Acılar vd., 2015; Kalaman, 2017). Çevrimiçi mahremiyet, bireyin kişisel bilgilerini (adı, adresi, ailevi bilgileri, kimlik numarası vb.) çevrimiçi ortamlarda koruması için alabileceği tedbirler

olarak ifade edilmektedir (Strauss ve Rogerson, 2002; Wu vd., 2011). Teknolojinin ve veri tabanlarının hızla gelişmesiyle birlikte bireylerin kişisel bilgilerinin depolanabilmesi, kopyalanabilmesi, taşınabilmesi gibi işlemlerin kolaylıkla yapılabilmesi, kişisel bilgilerin sadece yasalarla korunamayacağı gerçeği çevrimiçi mahremiyet farkındalığının önemini arttırmaktadır (Karaarslan vd., 2014; Aslanyürek, 2016; Choi vd., 2018). Bireylerin çevrimiçi mahremiyete yönelik kaygılarının çevrimiçi ortamlara olan güvenlerini etkilediği ifade edilmektedir (Beldad, Jong ve Steehouder, 2010; Okumuş ve Atılğan, 2021). Okumuş ve Atılğan, web sitelerinin sunmuş oldukları gizlilik politikalarının anlaşılır olmasının bireylerinin çevrimiçi ortamlara güvenlerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bireylerin çevrimiçi ortamlarda gösterdikleri güvenlik ve gizlilik hedeflerinin benzer olduğu ifade edilmektedir (Kayes ve Iamnitshi, 2017). Bireylerin çevrimiçi ortamlarda mahremiyet kavramını önemsemediği yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir (Yıldız, 2012; Acılar vd., 2015). Ancak bireylerin çevrimiçi ortamlarda güvenliklerinin sağlanabilmesi, her şeyden önce mahremiyete ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Öte yandan bireylerin çevrimiçi mahremiyet konusunda ne kadar farkındalıklarının olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda geliştirilmiş olan Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeği bireylerin çevrimiçi ortamlarda bilgilerinin gizliliğinin farkındalık düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeğinin bireylerin çevrimiçi ortamlarda mahremiyete dönük farkındalık düzeylerini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. İncelenen alanyazında bireylerin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarını ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu ölçeğin alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması üniversite öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeğinin farklı yaş gruplarındaki bireyler için uyarlanması önerilebilir.

### Sınırlılıklar

Araştırma Amasya Üniversitesinde 2018 - 2019 bahar döneminde öğrenim görmekte olan 514 öğrenci ile sınırlıdır.

Alanyazında hem AFA hem de DFA'nın aynı veri seti kullanılarak yapılamayacağı yönünde bulgular yer almaktadır. Ancak bu çalışmada farklı bir veri seti oluşturulamadığından hem AFA hem de DFA aynı veri seti kullanılarak yapılmış, AFA yalnızca DFA'yı güçlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

### Kaynakça

- Acılar, A., Olgun, H., & Gorur, A. (2015). Privacy concerns of public employees on the internet: A study in Bursa. *Research Journal of Business and Management*, 2(3), 334-347.
- Alakurt, T. (2017). Adaptation of online privacy concern scale into Turkish culture. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(4), 611-636.
- Aslanyürek, M. (2016). İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 80-106.
- Beldad, A., De Jong, M., & Steehouder, M. (2010). How shall I trust the faceless and the intangible? A literature review on the antecedents of online trust. *Computers in human behavior*, 26(5), 857-869.
- Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 3-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A.Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Atf İndeksi, 1-360.
- Caudill, E. M., & Murphy, P. E. (2000). Consumer online privacy: legal and ethical *Issues*. *Journal Of Public Policy & Marketing*, 19(1), 7-19.
- Choi, H., Park, J., & Jung, Y. (2018). The role of privacy fatigue in online privacy behavior. *Computers In Human Behavior*, 81, 42-51.
- Çetinkaya, L., Güldüren, C., & Keser, H. (2017). Öğretmenler için bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 33-52.
- Debatin, B., Lovejoy, J. P., Horn, A. K., & Hughes, B. N. (2009). Facebook and online privacy: attitudes, behaviors, and unintended consequences. *Journal Of Computer-Mediated Communication*, 15(1), 83-108.
- Erdoğan, F., Gökoğlu, S., & Kara, M. (2020). "What about users?": Development and validation of the mobile information security awareness scale (MISAS). *Online Information Review*. 45 (2). 406-421
- Furnell, S., & Phippen, A. (2012). Online privacy: a matter of policy? *Computer Fraud & Security*, 2012(8), 12-18.
- Genç, Z., Kazez, H., & Fidan, A. (2013). Çevrimiçi etik dışı davranışlarının belirlenmesi için bir ölçek uyarlama çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(1), 194-197.
- Güldüren, C., Çetinkaya, L., & Keser, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 15(2). 682-695
- Hazar, E. (2018). Information, media and technology skills competency scale: a validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1306-1316.
- Jordaan, Y., & Van Heerden, G. (2017). Online privacy-related predictors of facebook usage intensity. *Computers In Human Behavior*, 70, 90-96.
- Kalaman, S. (2017). Yeni medya ve mahremiyetin dönüşümü: facebook Türkiye örneği. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(1),1-19.
- Kara, M. (2013). *Siber Saldırıları – Siber Savaşlar ve Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karaarslan, E., Eren, M. B., & Koç, S. (2014). *Çevrimiçi Mahremiyet: Teknik ve Hukuksal Durum İncelemesi*. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirisi, İzmir.
- Karakaya, A. (2014). *Yeni İletişim Ortamları ile Sömürgeciliğin Dönüşümü Gözetim Olgusu ve Bireylerin Farkındalık ve Teslimiyetleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karşoğlu, F. (2014). *Toplumsal Denetim Aracı Olarak İnternetin Dönüşümü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kayes, I., & Iamnitich, A. (2017). Privacy and security in online social networks: A survey. *Online Social Networks and Media*, 3, 1-21.
- Keser, H., & Güldüren, C. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1167-1184.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, Ö., Usta, E., & Kurt, İ. (2014). Sanal ortam yalnızlık ölçeği (SOYÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 144-159.
- Mıhçı, P., & Çakmak, E. K. (2017). Öğrenci siber sağlık ölçekleri geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 457-491.
- Milne, G. R., Rohm, A. J., & Bahl, S. (2004). Consumers' protection of online privacy and identity. *Journal of Consumer Affairs*, 38(2), 217-232.
- Okumuş, M., & Atılğan, S. S. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Dijital Mahremiyet Kaygısı Arasındaki İlişki. *TRT Akademi*, 6(12), 342-363.

- Okur, E. ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Enerjinin etkin kullanımı ve teknolojik kirlilik farkındalık ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 271-286.
- Osborne, J. W., Costello, A. B., & Kellow, J. T. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. Louisville, KY: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Strauss, J., & Rogerson, K. S. (2002). Policies for online privacy in the united states and the european union. *Telematics And Informatics*, 19(2), 173-192.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ekinoks Yayınevi. Ankara, 18-71.
- Taddicken, M. (2014). The 'privacy paradox'in the social web: the impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal Of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 248-273.
- Taşdelen, B., & Çataldaş, İ. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve mahremiyete yönelik görüşleri: Lefke Avrupa Üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 826-844.
- Tokgöz, C. (2011), *Bilişim Çağında Toplumsal Denetim Aracı Olarak Gözetim Olgusu ve Yeni İletişim Ortamlarında Bireyin Gözetim Farkındalığı Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topbaş, H., & Gazi, M. A. (2016). Sosyal ağlarda gizlilik kaygısının ölçülmesi: İnönü Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *İnönü University International Journal Of Social Sciences (Injoss)*, 5(1 (9)), 143-160.
- Türk Dil Kurumu (2019). <http://sozluk.gov.tr>
- Wu, Y., Lau, T., Atkin, D. J., & Lin, C. A. (2011). A comparative study of online privacy regulations in the US and China. *Telecommunications Policy*, 35(7), 603-616.
- Yıldız, A. K. (2012), Sosyal paylaşım sitelerinin dijital yerlilerin bilgi edinme ve mahremiyet anlayışına etkisi, *Bilgi Dünyası*, 13(2), 529-542.
- Yılmaz, E. (2015). *Öğretmenlerin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, M. (2003), Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(1), 181-213.

## Bilimsel Makalelerde En Sık Karşılaşılan Hatalara Yönelik Fen Bilgisi Eğitiminde Yüksek Lisans Yapmakta Olan Öğrencilerin Görüşleri <sup>1</sup>

Aykut Emre BOZDOĞAN <sup>2</sup>  
Cezmi ÜNAL <sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 03.09.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Yapılan çalışmanın amacı fen eğitimi alanında yayınlanan bilimsel makalelerde en sık karşılaşılan hatalara yönelik fen bilgisi eğitiminde yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Yapılan çalışmaya zorunlu ders olan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği" dersini aldıktan sonraki dönem seçmeli ders olarak "Makale Yazım Yöntemleri" dersini seçen 11 erkek, 12 kadın olmak üzere toplam 23 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere seçtikleri ders kapsamında öncelikle bir makalenin yazım süreçleri hakkında içerik sunulmuş ve daha sonra seçilen çeşitli makaleler incelenerek yapılan hatalar gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerin fen eğitimi ile ilgili seçecekleri makaleleri incelemeleri ve makale içeriklerinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeleri istenmiştir. Bu süreçte her bir öğrenci 5-12 arası makale incelemiş ve gördükleri hataları belirtmiştir. Yapılan analizler sonucunda erkek öğrencilerin inceledikleri makalelerde en sık hata yapılan bölümleri sırasıyla yöntem, tartışma ve giriş; en az hata yapılan bölümleri ise sırasıyla anahtar kelime, kaynak ve başlık olarak ifade ettikleri görülmüştür. Kadın öğrencilerin ise inceledikleri makalelerde en sık hata yapılan bölümleri sırasıyla giriş, bulgular ve yöntem; en az hata yapılan bölümleri ise sırasıyla kaynakça, anahtar kelime ve başlık olarak ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin inceledikleri makaleler kapsamında görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde fen eğitimi alanında yayınlanan makalelerde en sık hata yapılan bölümleri giriş, yöntem ve bulgular olarak sıraladıkları, en az hata yapılan bölümleri ise anahtar kelime, kaynakça ve başlık olarak sıraladıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** lisansüstü eğitim, makale hataları, fen eğitimi.

## The Opinions of Master's Students in Science Education on The Most Common Errors in Scientific Articles

### Abstract

The aim of the study is to determine the opinions of students who are doing master's degree in science education about the most common mistakes in scientific articles published in the field of science education. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. A total of 23 graduate students, 11 male and 12 female, who chose the "Article Writing Methods" course as an elective course after taking the compulsory course "Scientific Research Methods and Publication Ethics" participated in the study. The students participating in the study were first presented with content about the writing processes of an article, and then various selected articles were examined and the mistakes made were shown within the scope of the course they chose. Afterward, the students were asked to examine the articles they would choose about science education and to identify the problems they encountered in the content

<sup>1</sup> Bu araştırmanın bir bölümü VII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde (1-3 Eylül 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Aykut Emre Bozdoğan, Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, aykutemre@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5781-9960

<sup>3</sup> Cezmi Ünal, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, cezmi.unal@gop.edu.tr ORCID: 0000-0002-6894-2286

of the articles. In this process, each student examined 5-12 articles and stated the mistakes they encountered. As a result of the analysis, it was seen that male students expressed that the sections of the articles examined with the most common mistakes were method, discussion and introduction; and with the least mistakes as keywords, references and title, respectively. On the other hand, female students expressed that the sections of the articles examined with the most common mistakes were introduction, results, and discussion; and with the least mistakes as references, keywords and title, respectively. When the opinions of the all students participating in the research were evaluated within the scope of the articles in the field of science education they examined, it was determined that they listed the sections with the most mistakes as introduction, method and results, and they listed the sections with the least mistakes as keywords, references and title.

**Key Words:** master's students, article, science education.

## Giriş

Bilim, insanlar arasında kabul görmüş bilimsel yöntemlerle yeni bilgilerin elde edilme süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bilim, sistematik ve titiz bir çalışma gerektirdiği gibi bilimsel çıktılarının da diğer insanlar ile paylaşılması gerekmektedir. Bilim insanları yaptıkları çalışmaları, elde ettikleri sonuçları ve bu sonuçlar üzerindeki fikirlerini bilim dünyasına katkı sağlamak ve insanlığa faydalı olmak amacıyla bilimsel yayınlara dönüştürürler (Erkuş, 2011). Bilimsel ürünlerin bilim dünyasına sunulmasında kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır. Kitap, tez, makale, bildiri ve rapor bilimsel yayınların raporlaştırılmasında kullanılan en önemli yayın türleridir. Bilimsel konularda yapılmış bibliyometrik çalışmalarda ortaya çıkan sonuç ise bunlar arasında en çok kullanılan yayın türünün bilimsel makaleler olduğudur (Al, 2008; Bozdoğan A. E., 2020; Bozdoğan, K. 2020; Doğru, Güzeller & Çelik, 2019; Evren Yapıcıoğlu, 2021; Sönmez, 2020).

Bilimsel makaleler, bilimsel adımlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiş özgün araştırmaların raporlarıdır (Day, 1997). Bilimsel makaleler bir yönüyle üretilen bilimsel bilginin tanıtımını ve yayılmasını sağlarken, diğer bir yönüyle de üretilen bilginin doğruluğunun diğer araştırmacılar tarafından kontrol edilebilmesini mümkün kılmaktadır. Bilimsel bilginin yapısı gereği, yapılan araştırmaların hem sonuçlarının hem de sonuçların elde edilme süreçlerinin diğer araştırmacılar ile detaylı olarak paylaşılması gerekmektedir (Sönmez, 2005). Bilim dünyası ile paylaşılmayan araştırmaların bilimsel niteliği tartışmaya açık hale gelmektedir. Bilimsel bilginin bilim dünyası ile paylaşılmasında en sık karşılan yöntemlerden biriside bilimsel makaleler olarak görülmektedir (Gülmez, 2021).

Araştırmacılar için bilimsel makalelerin yayınlanma süreci de bilimsel bilginin elde edilme süreci kadar zorlu geçmektedir. Araştırmaların sadece sonuçlarının raporlaştırılması bilimsel makaleler için yeterli değildir. Bilimsel makalelerde araştırmanın amacı, önemi, yöntemi, bulguları ve bulguların alanyazın ile karşılaştırılması gibi birçok özelliğinin detaylı olarak yer alması beklenir (Arıkan, 2009; Karasar, 2005; McMillan & Schumacher, 2010). Ayrıca, bilimsel dergilerde makaleler, yeterli şartların mevcut olup olmadığının tespiti için kör hakemlik sürecinden geçerler. Her ne kadar bilimsel dergiler makale seçiminde titiz çalışmalar gerçekleştirirler de, makale değerlendirme sürecindeki farklı zayıflıklardan dolayı (Bornmann, Nast & Daniel, 2008) yayımlanmış makalelerde bazı hatalara rastlanabilmektedir. Bornmann ve Daniel (2007) bilimsel makalelerde rastlanılan çeşitli hataların, makale değerlendirme sürecinin subjektif bir niteliğinin olmasından ve etik kaygıların ön planda tutulmamasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Arıkan (2009) bilimsel makalelerde rastlanılan hataları şekilsel hatalar ve içeriksel hatalar olmak üzere iki bölümde incelemektedir. Şekilsel hatalar temel olarak yayıncı kuruluşun benimsediği bilimsel yazım formatına (ör. APA formatı) uymama olarak tanımlanırken, içerik hataları makalenin giriş, yöntem



ve bulgular gibi bölümlerinde bilimsel normları karşılayacak düzeyde açıklama yapılmaması olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve diğ., 2014).

Yeni araştırmacıların yetiştirilmesinde bilimsel araştırmaların nasıl yapılacağı ve yapılan araştırmaların nasıl yazılı olarak sunulacağına öğretilmesi en önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok lisansüstü programda bilimsel araştırma yöntemleri dersinin zorunlu ders olarak okutulması bu konuya verilen önemi göstermektedir. Alanyazına bakıldığında, birçok araştırmacının bilimsel araştırmanın öğretilmeye çalışıldığı derslerin uygulamaya dönük olmasını ve derslerde öğrencilerin aktif olması gerektiğini vurgulamaktadır (Aguado, 2009; Barraket, 2005; Strangman & Knowles, 2012). Bununla birlikte öğrencilerin bilimsel dergilerde basılmış makaleler için bir hakem gibi incelemeler ve değerlendirmeler yaptığı sınıf içi ve dışı çalışmalar yapması önemli görülmektedir. Böylelikle öğrenciler bir taraftan edindikleri teorik bilgileri inceledikleri makaleler üzerinde uygularken pekiştirecek, diğer yandan kendilerini bir dergi hakemi gibi hissederek, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini uygulamış olacaklardır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı fen eğitimi alanında yayınlanan bilimsel makalelerde en sık karşılaşılan hatalara yönelik fen bilgisi eğitiminde yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerin görüşleri olarak belirlenmiştir.

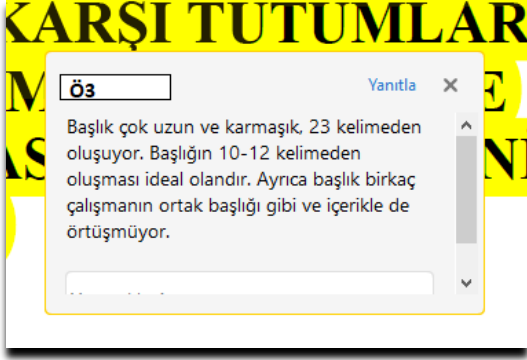
## Yöntem

### Araştırma modeli

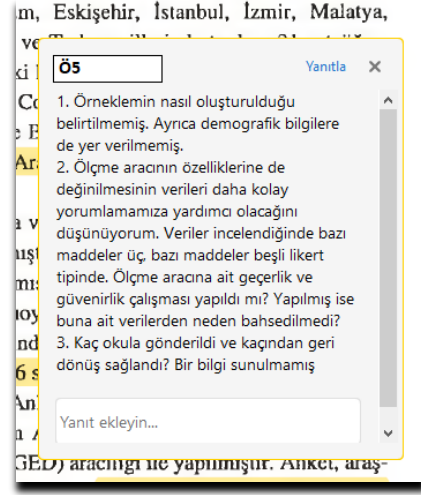
Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, yaşanmış deneyimleri ortaya çıkarmaya odaklanan bir yöntemdir. Olgubilim çalışmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak incelenen olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi bilim dalında yüksek lisans yapan öğrencilerin “Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği” dersinden ve “Makale Yazım Yöntemleri” dersinden edindikleri bilgi ve deneyimlerden yola çıkarak inceledikleri makalelerin hangi bölümlerinde ne tür sorunlar gördüklerini belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

Yapılan çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi bilim dalında açılan seçmeli derslerden birisi olan “Makale Yazım Yöntemleri” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu dersi seçebilmesi için daha önceki dönemlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği dersini almış olması gerekmektedir. 14 hafta süren Makale Yazım Yöntemleri dersi kapsamında; *makale yazarken dikkat edilecek etik ilkeler (1 hafta)*, *makale değerlendirme süreci ve önemli noktalar (1 hafta)*, *hakemlerin sıklıkla eksik gördükleri konular ve eleştirileri (1 hafta)* konularında bilgi verildikten sonra *bir makalenin bölümleri ve yazımında dikkat edilmesi gereken noktalar (3 hafta)* başlıkları altında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonraki 8 hafta boyunca öğrencilerin fen eğitimi alanında kendi tercihlerine göre seçerek inceledikleri makaleler sınıf ortamında sunulmuş ve bu makalelerde yapılan hatalar üzerinde tartışılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin her birisi 5-12 arası makale incelemiştir.

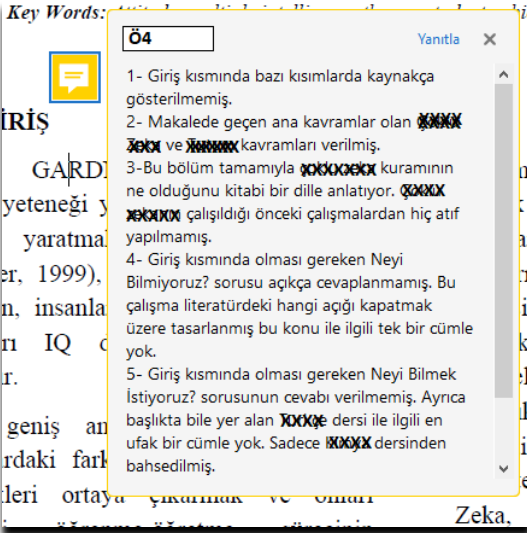
Öğrencilerin inceledikleri makalelerde gördükleri sorunlara ilişkin görüşlerinden örnekler Resim 1, 2, 3, 4, 5 ve 6’da verilmiştir.



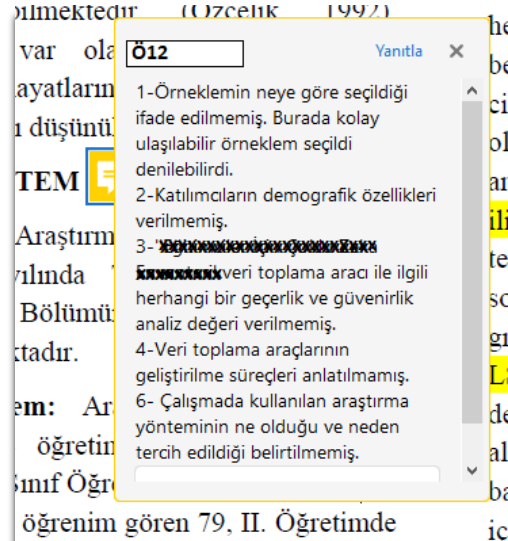
Resim 1. Öğrenci Yorumları



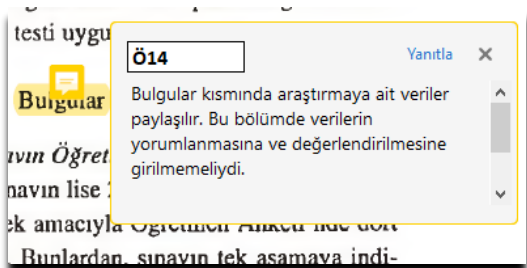
Resim 2. Öğrenci Yorumları



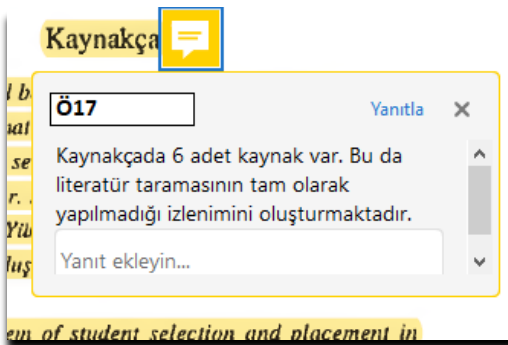
Resim 3. Öğrenci Yorumları



Resim 4. Öğrenci Yorumları



Resim 5. Öğrenci Yorumları



Resim 6. Öğrenci Yorumları

## Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmalarında olguyu deneyim etmiş bir grup birey ile çalışarak bu fenomen araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu, fen bilgisi eğitiminde yüksek lisans yapmakta olan 11 erkek, 12 kadın olmak üzere toplam 23 lisansüstü eğitim gören öğrenciden oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmanın verileri dönem sonu öğrencilere sorulan bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrencilere sorulan soru şu şekildedir; *“Alanınızla ilgili incelediğiniz makaleleri göz önüne aldığınızda, yayınlanan bir makalenin bölümlerini (makale başlığı, makale özeti, anahtar kelimeler, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler ve kaynakça) size göre en sık hata yapılandan en az hata yapılandan göre sıralayınız ve size göre bu bölümlerde yapılan hataları açıklayınız.”* Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar sıralanmış, puanlanmış ve tablolar şeklinde verilmiş ve elde edilen bulgular öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir.

## Bulgular

Araştırmaya katılan fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören erkek öğrencilerin inceledikleri makalelerde gördükleri sorunlar incelenmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Fen Eğitiminde Lisansüstü Eğitim Gören Erkek Öğrencilerin İnceledikleri Makalelerde Sorun Gördükleri Makale Bölümlerinin Dağılımı

Makale Bölümleri	Başlık	Özet	A. Kel.	Giriş	Yöntem	Bulgular	Tartışma	Sonuç	Öneriler	Kayn.
Ö <sub>1</sub>	4	5	1	7	10	6	9	8	2	3
Ö <sub>2</sub>	2	4	3	8	9	7	10	5	6	1
Ö <sub>4</sub>	2	7	1	6	9	4	8	5	10	3
Ö <sub>5</sub>	5	10	1	6	9	8	7	4	3	2
Ö <sub>6</sub>	2	1	3	10	9	8	7	5	6	4
Ö <sub>10</sub>	6	10	1	5	8	9	7	3	4	2
Ö <sub>15</sub>	3	4	2	7	6	5	10	9	8	1
Ö <sub>16</sub>	3	5	2	9	10	4	8	7	6	1
Ö <sub>18</sub>	6	7	1	9	2	4	5	3	10	8
Ö <sub>20</sub>	1	8	2	9	3	10	5	4	7	6
Ö <sub>21</sub>	3	6	1	5	9	10	7	8	4	2
<b>Top. P. (sıralama)</b>	<b>37 (8)</b>	<b>67 (5)</b>	<b>18 (10)</b>	<b>81 (3)</b>	<b>84 (1)</b>	<b>75 (4)</b>	<b>83 (2)</b>	<b>61 (7)</b>	<b>66 (6)</b>	<b>33 (9)</b>

Fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören erkek öğrenciler inceledikleri makalelerde en fazla sorun gördükleri makale bölümlerini sırasıyla yöntem (84 puan), tartışma (83 puan) ve giriş (81 puan) başlıkları altında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda erkek lisansüstü öğrencilerin ikisi yöntem başlığını birinci sıraya koyarken (10 puan), beşi ikinci sıraya (9 puan) ve biri de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Öğrencilerden ikisi tartışma başlığını birinci sıraya koyarken (10 puan), biri ikinci sıraya (9 puan) ve ikisi de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Yine öğrencilerden biri giriş başlığını birinci sıraya (10 puan) koyarken, üçü ikinci sıraya (9 puan) ve biri de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören erkek öğrenciler inceledikleri makalelerde en az sorun gördükleri makale bölümlerini ise sırasıyla anahtar kelime (18 puan), kaynakça (33 puan) ve başlık (37 puan) başlıkları altında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda erkek lisansüstü

öğrencilerin altısı anahtar kelime başlığını onuncu sıraya koyarken (1 puan), üçü dokuzuncu sıraya (2 puan) ve ikisi de sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur. Öğrencilerden üçü kaynakça başlığını onuncu sıraya koyarken (1 puan), üçü dokuzuncu sıraya (2 puan) ve ikisi de sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur. Yine öğrencilerden biri başlık kısmını onuncu sıraya (1 puan) koyarken, üçü dokuzuncu sıraya (2 puan) ve üçü de sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur.

Araştırmaya katılan fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören kadın öğrencilerin inceledikleri makalelerde gördükleri sorunlar incelenmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Fen Eğitiminde Lisansüstü Eğitim Gören Kadın Öğrencilerin İnceledikleri Makalelerde Sorun Gördükleri Makale Bölümlerinin Dağılımı

Makale Bölümleri	Başlık	Özet	A. Kel.	Giriş	Yöntem	Bulgular	Tartışma	Sonuç	Öneriler	Kayn.
Ö <sub>3</sub>	4	6	2	10	5	9	8	7	3	1
Ö <sub>7</sub>	4	7	8	6	9	10	3	2	5	1
Ö <sub>8</sub>	2	3	1	4	9	10	7	5	6	8
Ö <sub>9</sub>	3	5	2	10	8	6	9	4	7	1
Ö <sub>11</sub>	8	7	5	9	10	1	6	4	3	2
Ö <sub>12</sub>	2	4	3	8	7	10	6	5	9	1
Ö <sub>13</sub>	10	9	2	7	8	6	3	4	5	1
Ö <sub>14</sub>	5	6	1	10	2	3	9	8	7	4
Ö <sub>17</sub>	3	8	2	10	9	7	6	5	4	1
Ö <sub>19</sub>	3	6	2	5	8	10	9	7	4	1
Ö <sub>22</sub>	2	7	1	8	6	10	4	3	9	5
Ö <sub>23</sub>	6	10	3	9	7	8	4	5	1	2
<b>Top. P.</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>32</b>	<b>96</b>	<b>88</b>	<b>90</b>	<b>74</b>	<b>59</b>	<b>63</b>	<b>28</b>
<b>(sıralama)</b>	<b>(8)</b>	<b>(4)</b>	<b>(9)</b>	<b>(1)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(5)</b>	<b>(7)</b>	<b>(6)</b>	<b>(10)</b>

Fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören kadın öğrenciler inceledikleri makalelerde en fazla sorun gördükleri makale bölümlerini sırasıyla giriş (96 puan), bulgular (90 puan) ve yöntem (88 puan) başlıkları altında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda kadın lisansüstü öğrencilerin dördü giriş başlığını birinci sıraya koyarken (10 puan), ikisi ikinci sıraya (9 puan) ve ikisi de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Öğrencilerden beşi bulgular başlığını birinci sıraya koyarken (10 puan), biri ikinci sıraya (9 puan) ve biri de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Yine öğrencilerden biri yöntem başlığını birinci sıraya (10 puan) koyarken, üçü ikinci sıraya (9 puan) ve üçü de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören kadın öğrenciler inceledikleri makalelerde en az sorun gördükleri makale bölümlerini ise sırasıyla kaynakça (28 puan), anahtar kelime (32 puan) ve başlık (52 puan) başlıkları altında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda kadın lisansüstü öğrencilerin yedisi kaynakça başlığını onuncu sıraya koyarken (1 puan), ikisi dokuzuncu sıraya (2 puan) ve biri de yedinci sıraya (4 puan) koymuştur. Öğrencilerden üçü anahtar kelime kısmını onuncu sıraya koyarken (1 puan), beşi dokuzuncu sıraya (2 puan) ve ikisi de sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur. Yine öğrencilerden üçü başlık kısmını dokuzuncu sıraya (2 puan) koyarken, üçü sekizinci sıraya (3 puan) ve ikisi de yedinci sıraya (4 puan) koymuştur.

Araştırmaya katılan fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin inceledikleri makalelerde gördükleri sorunlar genel olarak incelenmiş ve Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Fen Eğitiminde Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin İnceledikleri Makalelerde Sorun Gördükleri Makale Bölümlerinin Dağılımı

Makale Bölümleri	Başlık	Özet	A. Kel.	Giriş	Yöntem	Bulgular	Tartışma	Sonuç	Öneriler	Kayn.
Ö <sub>1</sub>	4	5	1	7	10	6	9	8	2	3
Ö <sub>2</sub>	2	4	3	8	9	7	10	5	6	1
Ö <sub>3</sub>	4	6	2	10	5	9	8	7	3	1
Ö <sub>4</sub>	2	7	1	6	9	4	8	5	10	3
Ö <sub>5</sub>	5	10	1	6	9	8	7	4	3	2
Ö <sub>6</sub>	2	1	3	10	9	8	7	5	6	4
Ö <sub>7</sub>	4	7	8	6	9	10	3	2	5	1
Ö <sub>8</sub>	2	3	1	4	9	10	7	5	6	8
Ö <sub>9</sub>	3	5	2	10	8	6	9	4	7	1
Ö <sub>10</sub>	6	10	1	5	8	9	7	3	4	2
Ö <sub>11</sub>	8	7	5	9	10	1	6	4	3	2
Ö <sub>12</sub>	2	4	3	8	7	10	6	5	9	1
Ö <sub>13</sub>	10	9	2	7	8	6	3	4	5	1
Ö <sub>14</sub>	5	6	1	10	2	3	9	8	7	4
Ö <sub>15</sub>	3	4	2	7	6	5	10	9	8	1
Ö <sub>16</sub>	3	5	2	9	10	4	8	7	6	1
Ö <sub>17</sub>	3	8	2	10	9	7	6	5	4	1
Ö <sub>18</sub>	6	7	1	9	2	4	5	3	10	8
Ö <sub>19</sub>	3	6	2	5	8	10	9	7	4	1
Ö <sub>20</sub>	1	8	2	9	3	10	5	4	7	6
Ö <sub>21</sub>	3	6	1	5	9	10	7	8	4	2
Ö <sub>22</sub>	2	7	1	8	6	10	4	3	9	5
Ö <sub>23</sub>	6	10	3	9	7	8	4	5	1	2
<b>Top. P.</b> <b>(sıralama)</b>	<b>89</b> <b>(8)</b>	<b>145</b> <b>(5)</b>	<b>50</b> <b>(10)</b>	<b>177</b> <b>(1)</b>	<b>172</b> <b>(2)</b>	<b>165</b> <b>(3)</b>	<b>157</b> <b>(4)</b>	<b>120</b> <b>(7)</b>	<b>129</b> <b>(6)</b>	<b>56</b> <b>(9)</b>

Genel olarak incelendiğinde ise fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin inceledikleri makalelerde en fazla sorun gördükleri makale bölümlerini sırasıyla giriş (177 puan), yöntem (172 puan) ve bulgular (165 puan) başlıkları altında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda lisansüstü öğrencilerin beşi giriş başlığını birinci sıraya koyarken (10 puan), beşi ikinci sıraya (9 puan) ve üçü de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Makalelerde en sorunlu bölümün giriş olduğunu ifade eden öğrencilerden ikisinin bu bölüm ile ilgili tespit ettikleri sorunlar şu şekildedir:

“Ö<sub>9</sub>: İncelenen makalelerin çoğunda yapılan çalışma ile ilgili bilgiler verilmiş fakat genel olarak daha önce yapılmış çalışmalara, bu çalışmanın hangi eksiği kapattığına, neden böyle bir çalışma yapmaya gerek duyulduğuna değinilmemiştir. Bu da bir makale için büyük bir eksiliktir.”

“Ö<sub>14</sub>: Genelden özele doğru konu bütünlüğü sağlanmamış. Araştırmanın amacı giriş kısmının sonuna doğru verilmesi gerekirken verilmemiş. Başlıkta verilen kavram girişte yeterince açıklanmamış.”

Öğrencilerden üçü yöntem başlığını birinci sıraya koyarken (10 puan), sekizi ikinci sıraya (9 puan) ve dördü de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Yöntem bölümü ile ilgili tespit edilen sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ö<sub>11</sub>: Yöntem kısmında yapılan desen çalışmaya uygun olmayabiliyor, ulaşılabilen evren-örneklem mükemmel olmayabiliyor. Veri toplama araçları, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, güvenilirlik-geçerlilik düşük olabiliyor. Bu sebeplerle birçok hataya yöntem kısmında

*karşılaşıyorum. Veri toplama süreci kısa tutulabiliyor buda bulunan sonuçların doğruluk payını etkileyebiliyor.”*

*“Ö16: Araştırmanın neden o yöntemle yapıldığı net olarak vurgulanmamaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri eksik verilmesi, veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri, geçerlik ve güvenilirlik konusunda yapılan çalışmaların eksik verilmesi, verilerin analizinin eksik olduğu görülebilir.”*

Öğrencilerden yedisi bulgular başlığını birinci sıraya (10 puan) koyarken, ikisi ikinci sıraya (9 puan) ve üçü de üçüncü sıraya (8 puan) koymuştur. Bulgular bölümünü birinci sıraya koyan öğrencilerden ikisinin görüşü aşağıda verilmiştir.

*“Ö8: Araştırma sonucunda oluşturulan tablo ve grafiklerin uygun formatta verilmemesi, bulgular ile ilgili yorum yapılması ve çok fazla sayısal veri kullanılması söylenebilir.”*

*“Ö21: Bulgular bölümünde sayısal verilerin ve analiz sonuçlarıyla çok fazla boğumlanması belli bir sıra izlememesi, yorum yapılması ve çok fazla metin içermesi sıkça yapılan belli başlı hataların en başında gelmektedir.”*

Fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören öğrenciler inceledikleri makalelerde en az sorun gördükleri makale bölümlerini ise sırasıyla anahtar kelime (50 puan), kaynakça (56 puan) ve başlık (89 puan) kısımları altında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda lisansüstü öğrencilerin dokuzu anahtar kelime başlığını onuncu sıraya koyarken (1 puan), sekizi dokuzuncu sıraya (2 puan) ve dördü de sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur. Öğrencilerden 10'u kaynakça başlığını onuncu sıraya koyarken (1 puan), beşi dokuzuncu sıraya (2 puan) ve ikisi de sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur. Yine öğrencilerden biri başlık kısmını onuncu sıraya (1 puan) koyarken, altısı dokuzuncu sıraya (2 puan) ve altısı da sekizinci sıraya (3 puan) koymuştur.

### Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmanın sonunda fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören erkek öğrencilerin inceledikleri makalelerde en fazla sorun gördükleri makale bölümlerinin sırasıyla yöntem, tartışma ve giriş başlıkları altında; kadın öğrencilerin ise giriş, bulgular ve yöntem başlıkları altında olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin cevapları genel olarak incelendiğinde ise makalelerde en fazla sorun gördükleri makale bölümlerinin giriş, yöntem ve bulgular başlıkları altında olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel çalışmaların raporlaştırılmasındaki en önemli yollardan birisi makalelerdir. Yayımlanan bir bilimsel çalışmanın en önemli kısımlarında birisi ise yöntem bölümüdür. Literatürde özellikle bilimsel makalelerin yöntem bölümünde yer alan eksikliklere ve hatalara rastlandığı ifade edilmektedir (Çelik ve ark., 2014; McKercher ve ark., 2007). Araştırma yönteminin açık ve detaylı yazılmaması, yöntem ile araştırmanın amacının uyumlu olmaması ve kullanılan istatistiklerdeki sorunlar makalelerin yöntem bölümünde karşılaşılan en büyük sorunlar olarak ifade edilmektedir (Ajao, 2005; Audisio ve ark., 2009; Pierson, 2004; Sayın, 2008; Uluoğlu, 2010). Yine makalelerde okuyucunun dikkatle okuduğu bölümlerden birisi de bulgulardır. Bulguların sunulması noktasında bulguların araştırma sorularını detaylı bir şekilde cevaplar nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerekir (Büyüköztürk ve ark., 2014; Sönmez, 2005). Ayrıca bulguları verirken mümkün olduğunca objektif olmaya çalışılmalı ve yorumlar katılmadan sadece veriler düzenli bir şekilde organize edilerek verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Makalelerde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise giriş başlığı altında sunulan içeriktir. Giriş başlığı yapılan çalışmanın önemini, literatürdeki hangi boşluğu doldurduğunu ve hangi amaçla gerçekleştirildiğini ortaya koyan bir bölümdür (Sönmez, 2005). Bilimsel dergilere gönderilen pek çok makalede de bu bölümün yetersiz kaldığı ve araştırmanın kuramsal temellerinin yeterince ifade edilmemesi nedeniyle kabul edilmediği veya revizyon isteği yapıldığı tespit edilmiştir (Bordage, 2001; Chernick, 2008; McKercher ve ark., 2007).

Yapılan çalışmanın bir diğer sonucu ise fen eğitiminde lisansüstü eğitim gören gerek erkek öğrencilerin gerekse kız öğrencilerin inceledikleri makalelerde en az sorun gördükleri makale bölümlerinin anahtar kelime, kaynakça ve başlık başlıkları altında olduğunu ifade etmeleridir. Bu durum öğrencilerin inceledikleri makalelerde başlık ve anahtar kelimenin o çalışmayı yansıttığını düşündüklerini göstermektedir. Yine yayınlanmadan önceki kontrollerde makalelerin kaynakça bölümünün derginin kurallarına göre düzenlendiğini ve daha az hata ile karşılaşıldığını ortaya koymaktadır.

### Öneriler

Lisansüstü düzeyde “Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği” dersini alan öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri uygulamaya koyabilecekleri buna benzer seçmeli dersler açılarak öğrencilerin raporlaştırma sürecine yönelik pratik kazanmaları sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin yaptıkları bağımsız çalışmaların yayınlanması noktasında bir makalenin başlığının, özetinin, anahtar kelimelerinin nasıl olması gerektiğini, giriş kısmında nelere değinmesi gerektiğini, yöntem kısmında uygun yöntemin seçimini, bulgular, sonuç ve tartışmada bölümlerinde nasıl bir içerik oluşturması gerektiğini bilmeleri özgüvenlerini de arttıracaktır.

### Kaynakça

- Aguado, N. A. (2009). Teaching research methods: Learning by doing. *Journal of Public Affairs Education*, 15, 251–260.
- Ajao, O. (2005). Some reasons for manuscript rejection by peer-reviewed journals. *Ann Ibadan Postgrad Med*, 3(2), 9-12.
- Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım*. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara)
- Arıkan, R. (2009). Tez hazırlama teknikleri: Araştırma tezlerinin reddedilmesi. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Audisio, R. A., Stahel, R. A., Aapro, M. S., Costa, A., Pandey, M., & Pavlidis, N. (2009). Successful publishing: How to get your paper accepted. *Surgical Oncology*, 18(4), 350-356.
- Barraket, J. (2005) Teaching research method using a student-centred approach? Critical reflections on practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(2), 64-74.
- Bordage, G. (2001). Reasons reviewers reject and accept manuscripts: The strengths and weaknesses in medical education reports. *Academic Medicine*, 76(9), 889-896.
- Bornmann, L. & Daniel, H. D. (2007). Multiple publication on a single research study: does it pay? The influence of number of research articles on total citation counts in biomedicine. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(8), 1100–1107.
- Bornmann, L., Nast, I., & Daniel, H. D. (2008). Do editors and referees look for signs of scientific misconduct when reviewing manuscripts? A quantitative content analysis of studies that examined review criteria and reasons for accepting and rejecting manuscripts for publication. *Scientometrics*, 77(3), 415-432.
- Bozdoğan, A. E. (2020). “Planetaryum” konusunda yayınlanan eğitim araştırmaları makalelerinin Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik değerlendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 150-173.
- Bozdoğan, K. (2020). A bibliometric analysis of educational studies about “Museum education”. *Participatory Educational Research*. 7(3), 161-179.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (13. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chernick, V. (2008). How to get your paper rejected. *Pediatric Pulmonology*, 43, 220-223.
- Çelik, E., Gedik, N., Karaman, G., Demirel, T., & Göktaş, Y. (2014). Mistakes encountered in manuscripts on education and their effects on journal rejections. *Scientometrics*, 98(3), 1837-1853.
- Day R.A. (1997). Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır? Çev: Gülay Aşkar Altay. 2. Baskı. Ankara: TÜBİTAK.
- Doğru, M., Satar, C. & Çelik, M. (2019). Astronomi eğitiminde yapılan çalışmaların analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 235-251.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2021). Investigation of the bibliometric features of the articles on socio-scientific issues. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(36), 2402-2428.
- Gülmez, S. B. (2021). Sosyal bilimlerde makale yazımı üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 169-180.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- McKercher, B, Law, R., Weber, K., Song, H., & Hsu, C. (2007). Why referees reject manuscripts? *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 31(4), 455-470.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Pierson, D.J. (2004). The top 10 reasons why manuscripts are not accepted for publication. *Respir Care*, 49 (10), 1246-1252.
- Sayın, S. (2008). Bilimsel araştırmalarda bazı istatistiksel ve yöntem bilimsel hatalar-III: Güvenirlik kestirimlerine yönelik hatalar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 53-69.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 150-173.
- Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on Web of Science Database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216-229.
- Strangman, L., & Knowles. E. (2012). Improving the development of students' research questions and hypotheses in an introductory business research methods course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 6, 1-13.
- Uluoğlu, C. (2010). Makalelerin reddedilme nedenleri ve reddedilen makalelerin geleceği. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 19-27.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Mustafa Necati ve Eğitim Felsefesi

Engin ZABUN<sup>1</sup>

Gönderim Tarihi: 08.06.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Bu çalışmada, eğitim alanında gerçekleştirdiği devrim niteliğindeki yeniliklerle Türk Eğitim Tarihimizdeki eğitim bakanlarımız arasında yer alan Mustafa Necati, hayatı, eğitimci kişiliği ve Cumhuriyetin ilanından sonra iki dönem maarif vekâletliği görevinde öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmaları, bakanlık teşkilat yapısında yaptığı düzenlemeler, harf devriminin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusundaki olağanüstü çabaları ve bu kapsamda millet mekteplerinin açılması ve yaygınlaştırılmasındaki çabaları ve eğitim sistemine katkıları, hakkında yapılan bilimsel çalışmalar, yazılan kitaplar ve resmi belgelerden yararlanılarak doküman incelemesi yöntemiyle ele alınarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mustafa Necati, Maarif vekâleti, Eğitim Felsefesi

## Mustafa Necati and His Philosophy of Education

### Abstract

In this study, Mustafa Necati, who is among our ministers of education in our Turkish Education History with his revolutionary innovations in the field of education, his life, his education as an educator and his work as the ministry of education for two terms after the proclamation of the Republic, the regulations he made in the organization of the ministry, the realization and popularization of the alphabet revolution. The extraordinary efforts on the subject and, within this scope, efforts in the opening and dissemination of the nation's schools and their contribution to the education system were evaluated by using the scientific studies, books written and official documents.

**Key Words:** Mustafa Necati, Ministry of Education, Educational Philosophy

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar : Engin Zabun Dr Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, enginzabun@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID :0000-0001-8132-8950

## Giriş

Millî mücadele ve bağımsızlık savaşının başarılı bir şekilde zaferle sonuçlanmasından sonra aynı kararlılık ve iradeyle yeni bir mücadele başlatılmıştır. Bu mücadelede amaç, tüm toplumsal kurum ve yapıları çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırabilecek gerekli düzenlemeleri yapmaktır. Bu zorlu mücadelede başarılı olmanın yolu, yıllarca ihmal edilen eğitimde başarılı olmaktan geçmektedir. Yeniden kurulan devletin, yapılacak köklü reformlarla Atatürk ilke ve inkılaplarını hayata geçirerek, toplumsal değişim ve dönüşümü gerçekleştirmek, çağdaşlaşma yolunda emin adımlarla yürüyebilmek ancak eğitimle sağlanabilecektir.

Cumhuriyetle birlikte yeni kurulan devlet, özellikle eğitim ve kültür alanında büyük değişiklikler yapmış, Atatürk'ün yaşadığı yıllar içerisinde önemli yenilikler gerçekleştirilmiştir. Tüm bu reformların adım adım hayata geçirilmesinde, başarılı sonuçlar alınmasında en büyük pay, eğitimi yönlendiren siyasi kadroya aittir. Bu dönemdeki eğitim bakanları içinde özellikle Mustafa Necati, yenilik ve gelişmelere cesurca öncülük etmesiyle öne çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Mustafa Necati'yi, öğretmene verdiği değer, öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmaları, bakanlık teşkilat yapısında yaptığı düzenlemeler, harf devriminin gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusundaki olağanüstü çabaları ve bu kapsamda millet mekteplerinin açılması ve yaygınlaştırılmasındaki etkisi ve Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemini bir kez daha vurgulamaktır.

Çalışmada Mustafa Necati'nin Hayatı, eğitim felsefesi ve O'nun Türk Milli eğitimine bakanlık dönemindeki katkıları incelenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada doküman incelemesi modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2005) “var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanmasını belgesel tarama yöntemi olarak ifade etmektedir. Doküman incelemesi, basılı veya elektronik materyalleri inceleme ve değerlendirme amacıyla sistemli olarak kullanılabilen bir işlemdir. Her araştırma yönteminde olduğu gibi, doküman incelemesi yönteminde de anlam çıkarma, anlayış kazanma ve deneysel bilgi geliştirmek amacıyla verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir. Doküman incelemesinde tahlil süreci dokümanlarda yer alan verilerin bulunması ve seçilmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesini kapsamaktadır (Bowen, 2009).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerine, Mustafa Necati hakkında yapılan bilimsel çalışmalar, kitaplar ve MEB'in resmi internet sitesinde bulunan bilgi ve belgelerden yapılan tarama ve incelemeler sonucunda ulaşılmıştır.

## Bulgular

### Mustafa Necati'nin Hayatı

Mustafa Necati 1894 yılında İzmir'de dünyaya gelmiştir. İzmir İdadisinden mezun olduktan sonra İstanbul Hukuk Mektebinde eğitimine devam etmiştir. 1913 yılında mezun olduğu hukuk Mektebinden sonra, İzmir'e dönmüştür. Öğretmen okulundaki öğretmenlikle beraber, ailesinin yaşadığı bölgede avukatlık ta yapmıştır. 1915-1918 yılları arasında daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı yapacak olan arkadaşı Vasıf Çınar'la beraber Özel Şark Mektebini yönetmiştir. Millî Mücadeleye destek sağlamak amacıyla çeşitli dergi ve gazetelerde yayınladığı yazılarla Kuvayı Milliye hareketine

önemli destek sağlamış ve Balıkesir Barosu'nun kurulmasında da önderlik etmiştir. Mustafa Necati, 1920'de Manisa (Saruhan) milletvekili olarak I. Mecliste milletvekili, istiklal mahkemelerinde üyelik, Kastamonu İstiklal Mahkemesi Başkanlığı, Adalet Bakanlığı, Türk Muallimler Birliği Başkanlığı gibi bulunduğu görevleri başarıyla temsil etmiştir (Kaynardağ, 1991; Eski, 1999). Mustafa Necati, 20 Aralık 1925'de eğitim bakanlığı görevini üstlendiğinde henüz 31 yaşındadır. Geçirdiği apandisit ameliyatından sonra iyileşemeyen Mustafa Necati, 31 Aralık 1929 tarihinde yaşamını yitirmiştir (MEB, 1982, s.47).

Mustafa Necati ile ilgili literatür incelendiğinde (Beydoğan, 1991; Kaynardağ, 1991; Eski, 1999; Kaya, 2001), 34 yıl gibi kısa süren yaşamında önemli görevler üstlendiği, nitelik ve nicelik olarak pek çok önemli çalışmalar yaptığı görülür.

Mustafa Necati bulunduğu tüm görevlerde başarılı olsa da Milli Eğitim Bakanlığı görevindeki kararlı ve köklü uygulamaları ile Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır. Milletvekilliği döneminde güçlü kişiliği, yenilikçi özelliği ile öne çıkmış, eğitim sisteminin gelişmesi ve bakanlığın yeniden teşkilatlanması konusunda büyük çaba göstermiştir. Eğitimi yönü incelenirken, "eğitimci bakanlığı" ve "bakanlık eğitimciliği" yönleriyle ele almak gerekir (İnan, 1987: 354). Gerçekte Atatürk dönemindeki eğitim düzenlemeleri konusunda akılda kalanlar, Mustafa Necati'nin gerçekleştirdiği çalışmalardır.

Mustafa Necati, eğitim sistemine getirdiği dinamizm ve milli eğitim teşkilatında sağladığı motivasyonla, Atatürk devrimlerinin benimsenerek yerleşmesinde etkili olmuştur. Harf inkılabı, eğitim konusunda yurt dışından davet edilen uzmanlardan yararlanılması, izlenecek eğitim sisteminin felsefesinin oluşturulması gibi birbirinden önemli uygulamalar O'nun bakanlık döneminde gerçekleştirilmiştir.

Mustafa Necati, eğitim işleri hakkında gazetecilerle yaptığı görüşmede, öncelikle eğitim konusunda yapılması gereken çalışmaları şu şekilde ifade etmiştir.

- 1- Bakanlık merkez teşkilâtının güçlendirilmesi.
- 2- Genel eğitim komisyonu kurulması. (Terbiye-i umumiye heyeti oluşturulması),
- 3- Dil komisyonu kurulması. (Lisan heyeti teşkili)
- 4- Mevcut kuruluşların toplanması. (Mevcut müesseselerin teksifi,)
- 5- Öğretmenlerin terfii.
- 6- Bakanlığın illerdeki eğitimi yaygınlaştırması. (Vekâletin vilâyet terbiyesinin tevsii)
- 7- Kurumların denetlenmesi (Şimdiye kadar hükümet tarafından gerekli denetimi tam olarak yapılamayan genel eğitimde etkili kurumların denetlenmesi)
- 8- Yeni okulların açılması (köy okulları, köy öğretmen okulları, orta ve yüksek öğretmen okulları),
- 9- Mıntaka eminliği adıyla eğitim bölgeleri oluşturulması

Mustafa Necati, Millî Eğitim Bakanlığı görevini üstlendiğinde, tüm olumsuz şartlara rağmen, Kurtuluş Savaşı'nın ilk günlerinden itibaren Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde başlayan çağdaş ve bilimsel bir eğitim sistemi kurma çalışmalarını yürütmekle görevli resmî bir yapı olarak varlığını sürdüren Heyet-i İlmiyeyi toplayarak, yapılması gereken işleri planladı. ([https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/Hayet-i\\_%C4%B0lmiye](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/Hayet-i_%C4%B0lmiye)).

27 Aralık 1925 tarihinde Mustafa Necati'nin başkanlığında yapılan Üçüncü Heyeti İlmiye toplantısında;

1. Genel Devlet ve il bütçesinden Millî Eğitim Teşkilatı için ayrılan ödeneğin daha faydalı bir şekilde kullanılması
2. Okul kapasitelerini artırıcı önlemler alınarak, kayıt için başvuran tüm çocukların okullara kabul edilmesi
3. Liselerin yeniden düzenlenerek belirli merkezlerde güçlü liseler açılması, zamanla sayılarının artırılması
4. Öğretmen okulları ve diğer meslek okullarının, belirli merkezlerde birleştirilerek güçlendirilmesi
5. Gündüz eğitim yapılan ortaokullarda karma öğretim uygulamasına geçilmesi,
6. Stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyon ile ilgili esasların belirlenmesi,
7. Eğitim ve öğretim (Talim ve Terbiye) işleri ile ilgili çalışmalarda bulunmak üzere bir "Talim ve Terbiye Dairesi" kurulması gibi önemli konular görüşülerek ve gerekli kararlar alınmıştır (TTKB, 2021).

Toplantı sonunda alınan bu önemli kararlar derhal uygulamaya konulması için Bakanlık Teşkilat Kanunu Tasarısı hazırlanmıştır.

İlk icraatı olarak 23 Mart 1926 tarihinde 789 Sayılı Maarif Vekâleti Teşkilât Kanunu kabul edildi. Bu yasa kapsamında, eğitim politikaları geliştirmek için Bakanlık bünyesinde dil ve diğer bilimsel sorunlara çözüm üretmek için "Dil Heyeti" ile eğitim-öğretim işleriyle ilgili olarak "Talim Terbiye Dairesi" adları altında iki farklı bilimsel kurul oluşturulmuştur. Türkçe sözcüklerin derlenmesi ve imlâ sözlüğünün düzenlenmesi çalışmalarına hız verildi. 1929 yılında Arapça, Farsça derslerinin eğitim programından çıkarılması, Öğretim Birliği Yasası'na karşı olumsuz tutum benimseyen yabancı özel okulları kapatılması, Öğretmen okulunda Türkçe edebiyat bölümünün açılması çalışmaları gerçekleştirildi. Ayrıca 1927 yılında 1052 Sayılı Meslek Mektepleri Kanunu ile il idareleri ve Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'na bağlı meslek okullarını da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlayarak Ankara, Aydın, Bursa, Diyarbakır, Edirne, İstanbul, Kastamonu ve Konya'da yeni sanat okulları açıldı.

Mustafa Necati'nin Millî Eğitim Bakanlığı görevinde kaldığı sürede; ilkokullar şehir ilkokulları 5 yıl, köy ilkokulları ise 3 yıllık olmak üzere iki farklı şekilde düzenlendi. İlk ve orta öğretimin ücretsiz hale getirilmesi sağlanarak, dağınık yerleşim yerlerindeki köy çocuklarını merkezî yerlerde açılan yatılı köy okullarında eğitimlerini sürdürmeleri sağlandı. Korunmaya muhtaç kimsesiz çocuklar için şehirlerdeki yatılı okullarda meslek edinmeleri ile ilgili çalışmalar sürdürüldü.

Halk dersaneleri açılarak okuma yazma öğretimiyle beraber vatandaşlık eğitimi konusunda temel bilgileri öğretmek amacıyla yapılan halk eğitimi çalışmalarında 50 bin kişiye eğitim verildi.

1928 yılında kabul edilen Latin temelli yeni Türk harflerinin öğretilmesi için açılan Millet Mekteplerinde düzenlenen 42 bin kurstan bir milyon civarında vatandaşın yararlanması sağlandı.

Liselerde dindar ve vatansever öğretmen yetiştirilmediği düşüncesiyle kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim- öğretime devam etmelerini sağlayan karma eğitime karşı protestolar yapıldığı, öğretmen okulu öğrencilerinin de boykot yaparak bu eylemlere destek verdiği bir dönemde taviz vermeyerek karma eğitim konusunda kararlı bir tutum sergiledi. Ortaokullarda 1927-1928 öğretim yılında başlatılan karma eğitim ve öğretim (Karamuk, 1973), tartışmalı bir sürecin ardından, 1930 yılında da liselerde başlatılmıştır (Kamer, 2017).

Mustafa Necati'nin, bakanlığı dönemlerinde eğitim alanında yaptığı çalışmaları üç başlık altında;

1. Bakanlık teşkilatında yapılan düzenlemeler,

2. Eğitim ve öğretmen yetiştirme sorunlarına getirdiği çözümler,
3. Harf inkılabı ve millet mektepleri ile ilgili düzenleme ve uygulamalar şeklinde incelemek mümkündür (İnan, 1980).

### **Millî Eğitim Bakanlığı ile İlgili Çalışmalar**

Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde, 2 Mart 1926 tarihinde kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile Bakanlık teşkilatı ve eğitim kurumları, öğretmenlerin çalışma ve sosyal hakları gibi önemli konular yasal güvenceye kavuşturulmuştur. Kanuna göre; ilkokullar, yatılı ve gündüzlü olacak şekilde, şehir ve köy okulları şeklinde iki gruba ayrılmış; okulu bulunmayan köyler için büyük bir köyde ya da merkezi olabilecek köylerde "köy yatılı okulu" olarak adlandırılan bölge okulları da kurulmuştur. Aynı yasanın yedinci maddesinde, öğretmen okulları, ilk muallim ve köy muallim mektepleri şeklinde iki bölüme ayrılmasına karar verilmiştir (Uyar, 2000).

Mustafa Necati'nin Bakanlık teşkilatı ile ilgili yapılan kanununun ikinci maddesiyle bakanlığın siyasetten etkilenmesi ve özerkliğini sağlayabilecek bir dairenin gerekliliğine inanarak talim ve terbiye dairesini kurmuştur. Ancak karma eğitim, Latin temelli Türk harflerinin kullanılması, köy öğretmenleri ve köy enstitüleri hareketi gibi konularda yapılan yenilik ve düzenlemelerin karşısında yer almış, sadece ders kitapları ile ilgili olarak kitapların yazdırılması ve incelenmesi gibi görevlerini yürütmüştür (Başgöz, 1999).

Maarif Teşkilatı Kanununun yirminci maddesinde; Valilik makamının İçişleri Bakanlığı'na bağlı olması ve eğitim bakanlığından gelen yazılarla gereği gibi ilgilenmemeleri, bakanlık emirlerinin uygulamalarında yaşanan sıkıntıların önüne geçmek için Maarif Eminlikleri düzenlemesi yapılmıştır. Bu düzenleme ile Türkiye'de 13 eğitim bölgesi oluşturularak, bölgelerin her birinde Maarif Emni adı verilen eğitimciler görevlendirilmiştir. Böylece eğitim konularında bakanlığa yardımcı olmayan valiliklerin olumsuz etkilerinin önüne geçilmiştir.

Maarif Eminlikleri aracılığı ile eğitim hizmetlerinin valiliklerden alınarak eğitim bakanlığı denetimi ve sorumluluğuna alınması, Öğretim Birliği ile ilgili uygulamaların tamamlayıcısı olmuştur. Maarif Eminleri; öğretmenlerin atanmaları, bölgelerindeki eğitim-öğretim hizmetlerinin düzenlenmesi ve bakanlığın aldığı kararların uygulanması konularındaki iş ve işlemleri yerine getirmek gibi görev ve sorumlulukları vardır. Ancak, verilen yetki ve sorumlulukların bir kısmı bir yıl gibi kısa bir sürede atama yetkileri geri alınmış, idari ve mali yetkilerin valiliklerde ve İçişleri bakanlığında olması sebebiyle, maarif eminlerinin görev ve sorumlulukları azaltılarak sadece eğitim müfettişi olarak görev yapmaya devam etmişlerdir. 1931 yılında ise Maarif Eminlikleri kaldırılmıştır (Başgöz, 1999; Ergün, 1991).

Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde, bakanlık teşkilatında oluşturulan kadronun ve bakanlık örgütlenmesinin nitelik olarak zirvede olduğu dönem olarak kabul edilir (Kaynaradağ, 1991). Bakanlıkta oluşturulan bu nitelikli kadro sayesinde, eğitim alanında yapılan düzenlemelerle, Atatürk inkılaplarına uygun bir şekilde hayata geçirilmesine imkân sağlamıştır. Laik ve karma eğitim- öğretim, yeni alfabenin kabul edilmesi gibi konularda yaptıkları cesur ve ilerici hamleler, O'nun zamanında bakanlığın ciddi bir çalışma dönemine girmesiyle bu mütevazı dairenin insanları sayesinde başarılıdır (Aydemir, 1995, s. 126)

### **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmalar**

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme sorununun da kapsamlı olarak ele alınması yine Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde olmuştur. Bakanlık görevi devraldığı zaman ülkedeki yaklaşık 35 000 öğretmen açığını kapatılmak için umutsuzluğa kapılarak "Bu gidişle cumhuriyet öğretmensiz 35.000 köye ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir." diyecektir (Türer, 2006,

s. 3). Ancak uzun yıllar içerisinde çözümlenebilecek öğretmen ihtiyacı sorununu, kalıcı ve pratik bir şekilde kısa sürede çözebilmek için planlamalar yapar. Tasarlanan plan dâhilinde, 10 yıllık süre içerisinde, her yıl 3 bin öğretmen yetiştirilmesi hedeflenerek çalışmalara başlanır. Yeni öğretmen okulları açılması, mevcut okullardaki kontenjanların arttırılması, farklı mesleklerde çalışan eğitimli insanlara verilen kısa süreli kurslarla ilkokullardaki öğretmen açığı kapatılmasıyla birlikte köy okulları ile ilgili çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmalarla, ilköğretim düzeyindeki eğitimin yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Çünkü ilkokuldan mezun öğrencilerin sayısı, sonraki kademelere devam edecek öğrenci sayılarını da belirlemektedir. Genç Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu öğretmen, mühendis, doktor gibi ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücünü sağlayabilmek için üst düzey eğitim kurumlarına devam edilmesi gerekmektedir.

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun kapsamında şehirler için beş yıllık "İlk Muallim Mektepleri", köyler için üç yıllık "Köy Muallim Mektepleri" planlanarak öğretmen yetiştirme amacıyla düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 1995).

İlk olarak Kayseri ve Denizli'de açılan okullarda, öğrencileri köy şartlarına uyum sağlayacak biçimde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Daha sonra, Ankara, Balıkesir, Erzurum ve Konya'da da öğretmen okulları açılmıştır. 1926'dan itibaren İlk Muallim ve Köy Muallim Mekteplerinden mezun olan öğretmenlerin ilkokullara atamaları yapılmıştır. Ancak bu okullar, Mustafa Necati'nin vefat etmesi sonrasında göreve gelen yöneticilerin, öğretmen yetiştirme konusunda aynı hassasiyetle davranmamaları, okulların eksik olan alt yapılarının tamamlanamaması, köylere mahsus ayrı bir okul açılmasının gereksiz olduğu gibi sebeplerle Köy Muallim Mektepleri 1931 ve 1932 yıllarında birer yıl arayla kapatılmıştır. 1937 yılında beş yıl süreli Köy Öğretmen okulları adıyla tekrar açılan okullar 1940 yılında Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür.

1926 yılında 842 sayılı İlk Mektep Muallim Muavinleri Hakkında Kanun'un kabul edilmesiyle çeşitli kurslar düzenlenerek, emekli öğretmen, doktor, eczacı, gibi farklı meslek gruplarından öğretmen açığının kapatılması amacıyla çalışmalar yapılmıştır.

Ancak planlanan çalışmaların gerçekleştirilebilmesinin bir de ekonomik boyutu vardır. 22 Nisan 1926 tarih ve 819 sayılı kanun, il özel idareleri bütçesinin onda birini, bakanlık tarafından belirlenecek 10 farklı bölge merkezinde öğretmen okulu binası yapılmasına tahsis edilmesi kabul edilerek, eğitim alanında yaşanan mali kaynak yersizliğinden kaynaklanan sorunlara çözüm getirebilmiştir. Böylece ilk olarak Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, daha sonra, İzmir Erkek Öğretmen Okulu, son olarak Balıkesir Erkek Muallim Mektebi binası yapılmıştır (Özer, 2005).

### **Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri**

Türklerin İslamiyet'i kabul etmesinden sonra, yazı dilinde Türkçe kelimelerin Arap harfleriyle yazıldığı "Osmanlıca" adı verilen Türkçe, Arapça ve Farsça kelimelerin birlikte kullanıldığı, bir yazı dili yüzyıllarca kullanılmıştır. Cumhuriyetle birlikte başlayan eğitim ve kültür alanında yapılacak reformların önündeki en büyük engel ise halkın okuryazarlık oranının çok düşük olmasıdır. Ayrıca Arap harflerinin öğrenilmesinde yaşanan zorluklar, Türkçe kelimeleri Arap harfleriyle yazma, Arapça kelimeleri öğrenme ve bu kelimelerin telaffuzunda yaşanan zorluklar sebebiyle terk edilerek Latin temelli Türk alfabesi kabul edilmiştir (Mert, 2017). Türk eğitim ve kültür hayatındaki etkileri günümüzde de bazı çevreler tarafından tartışma konusu edildiği bilinmektedir

Kabul edilen yasaya göre, en çok altı aylık süre içerisinde halka yeni yazının öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmanın istenen hedefe ulaşabilmesi için yurdun dört bir yanında halka

okuma yazma öğretilmesi amacıyla oluşturulan, her okulda açılan ve 15-45 yaşları arasında herkesin bu kurslara katılmasının zorunlu olduğu Millet Mekteplerinin açılmasına karar verilir. Bu okulların başöğretmenliğini de Atatürk üstlenmiştir. İki kademli olarak oluşturulan bu okullarda okuma yazma bilmeyenlerin gittiği derslikte okuma yazma öğretilirken, okuma yazma bilenler için başka bir derslikte ise kompozisyon, aritmetik ve ölçüler hakkında bilgiler verilmiştir. Mustafa Necati yoğun emek verdiği Millet Mekteplerinin tüm yurttta açılacağı 1 Ocak 1929 günü hayata veda etmiştir. O'nun yerine bakanlık görevine geçici olarak görevlendirilen İsmet İnönü çalışmalarını aynı şekilde sürdürülmesini sağlamasıyla, okuma yazma oranı 1935 yılına gelindiğinde yüzde 35'e kadar ulaşmıştır (Binbaşıoğlu, 2005; Eski, 1999).

### Sonuç

Türk Eğitim Sistemi'nin gelişmesinde çok kişinin emek ve çalışmaları vardır. Ancak Mustafa Necati bakanlığı döneminde eğitim ve millî eğitim teşkilatındaki sağladığı ilerleme, uyum, samimiyet ve bağlılık, öğretmenlik mesleğine kazandırdığı saygınlık, değer ve güven gibi önemli katkılarla özel bir yeri vardır.

Uzun yıllar süren savaşlar sebebiyle Ülkenin yoksulluğu en çok hissettiği dönemde eğitimde yaptığı köklü reformların yanında eğitime büyük yatırımlar yapılmasını ve millî eğitimin laik ve Atatürkçü yolda ilerlemesini sağlamıştır.

Mustafa Necati'nin Ülkede eğitim ve eğitimcilerin maddi ve manevi gelişimleri konusunda, Öğretmen ve müfettişler için kurslar açma, yurt dışından uzmanları davet etme, ders araç-gereçlerinin okullara dağıtılması, öğretmenlerin meslekle ilgili bilgilerini artırmaları amacıyla Terbiye dergisinin çıkartılması, karma eğitim ve yeni harflerin kabulü gibi birçok yenilik gerçekleştirmiştir.

Ayrıca eğitimin bilimsel temellere dayalı olarak gelişmesi için araştırma ve incelemeler yaparak sonuçlarını yayınlama, farklı ülkelerde ki eğitim ve öğretim konularındaki gelişmeleri takip ederek yaygınlaştırmak için "Gazi Orta Öğretmen Okulu" ve "Eğitim Enstitüsünü" kurdu muştur. Öğretmenlerin ülke düzeyinde örgütlenmeleri için başkanlık ve kuruculuğunu üstlendiği Türk Muallimler Birliği derneğindeki faaliyetlerini bakanlığı döneminde de sürdürmüştür. Eğitim politikalarının oluşturulmasında yerli ve yabancı uzmanlardan da yararlanmış, alınan kararların uygulamaya geçirilmesinde kararlılıkla hareket etmiştir.

Mustafa Necati'nin öğretmen yetiştirme konusunda;

*“Biz çocukları doğa ile eşya ile karşılaştıran, neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya, gözlem ve usa vurmaya, yaratıcılığa götüren bir okul istiyoruz. Biz istiyoruz ki okul, çocukların birbirine yardım ederek, birbirini tamamlayarak çalıştıkları bir deneylik (laboratuvar) olsun. Bizim yapmak istediğimiz okulda, dinleyiciler yoktur. Düzen ve uyum içinde çalışan, yapıtlar ortaya koyan küçük adamlar vardır”* (Bal, 1991, s. 153). Şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Bakanlık görevine geldiği 20 Aralık 1925 tarihinden başlayarak, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarının iyileştirilmesi için çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Bunlar arasında, öğretmenlik mesleğini yücelterek saygınlığını artırmak için protokolde hemen validen sonra yer almasının sağlanması, Maarif Teşkilatı Kanununun on ikinci maddesinde yer alan “maarif hizmetinde asıl olan öğretmenliktir” hükmü ile öğretmeni, eğitim- öğretim hizmetleri çatısı altında en üst konuma yükseltmiştir. Öğretmenliğin aranan ve gıpta edilen bir meslek haline getirilmesindeki tutumu ve bu konulardaki samimiyetini hem konuşmalarıyla hem de davranışlarıyla bulunduğu her ortamda sergilemiştir.

Öğretmenlerle iletişime verdiği önem, gösterdiği özen öğretmenlere yazdığı mektuplarda onlara “sevgili meslektaşım”, “arkadaşım” hitaplarını kullanması ve mektupları “şefkatle kucaklarım”, “gözlerinden öperim” şeklinde sonlandırması (Kaynardağ, 1991), öğretmenlere sıkıntılarını, isteklerini sorması, kitaplar göndermesi bu samimiyetin ve içtenliğin göstergesidir.

Ülkemizde eğitimde modernleşme hareketleri 19. Yüzyıldan itibaren başlamış, yapılan köklü reformlar, eğitim yatırımları, açılan her kademedeki okullar, öğretim programları ile ilgili çalışmalar, okuryazarlık oranı ve okula erişimde geline düzeyeye rağmen eğitim sistemimiz özellikle yetiştirdiğimiz insan modeli ile ilgili eleştiriler devam etmektedir. Oysa Mustafa Kemal'in, 1 Mart 1922 tarihli meclis toplantısında öğretmenlerden beklentilerini dile getirdiği: “*Efendiler, yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize görecekları öğretimin sınırı ne olursa olsun, en önce ve her şeyden önce Türkiye'nin bağımsızlığına. Kendi benliğine ve ulusal değerlere düşman olan tüm unsurlarla mücadele etme gereği öğretilmelidir. Çünkü böyle bir mücadelenin gerektirdiği bilgi ve değerlere sahip olmayan kişilerden oluşan toplumlara hayat ve bağımsızlık hakkı yoktur*” (Türk, 2020). Düşüncesindeki ana fikre bağlı kalarak milli ve çağdaş bir eğitim hedefine ulaşmak asla zor olmayacaktır.

### Kaynakça

- Aydemir, Ş.S. (1995). *Suyu arayan adam*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. (2. Baskı) Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Beydoğan, M. (1991). *Mustafa Necati'nin hayatı ve kişiliği*. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), Mustafa Necati Sempozyumu (ss. 20-26). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. s.27
- Ergün, M. (1991). *Mustafa Necati'nin Türk eğitim tarihindeki yeri*. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), Mustafa Necati Sempozyumu (ss. 101-107). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Eski, M. (1999). *Cumhuriyet döneminde bir devlet adamı: Mustafa Necati*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- İnan, M.R. (1987). "Mustafa Necati" Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri, 1987:354
- İnan, M.R. (1980). *Mustafa Necati. kişiliği, ulusal eğitime bakışı, konuşma ve anıları*. Türkiye İş Bankası Yayınları. Ankara.
- Karamuk, Z. (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında milli eğitimimiz*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Kamer, Tunay, S. (2017). *Karma eğitime ilişkin ihsan sungu'nun görüşleri ve çeviri yazıları üzerine değerlendirme*. Erişim tarihi: 10 Şubat 2021. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/314396>
- Kaya, Y. (2001). *Köy enstitüleri: Antigone'den mızraklı ilmi hale*. Cilt 1. İstanbul: Tıglat Matbaacılık.
- Kaynardağ, A. (1991). *Büyük yurtsever, büyük eğitimci Mustafa Necati*. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), Mustafa Necati Sempozyumu (ss. 1-10). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (1995). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme (1848-1995)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, Millî Eğitim Bakanları, 1982, İstanbul: 47
- Mert, Ö. (2017). Harf inkılabının gerçekleştiği süreçte atatürk'ün tekirdağ'ı ziyaretinin basındaki yansımaları. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XVII/34, Bahar, ss. 191-214
- Özer, F. (2005). Mustafa Necati Bey (1894- 1 Ocak 1929). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 164-188.



- TTKB (2021). *Cumhuriyet'in ilk dönemi eğitim kurumları, telif ve tercüme heyeti*. İnternet'ten erişim tarihi: 08 Şubat 2021. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf).
- Türer, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar, I. Abece Dergisi, Mart-Nisan sayısı.
- Türk, C. (2020). *Türk siyasi hayatında Mustafa Necati Bey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Uyar, B. (2000). *Tonguç'un öğretmenleri*. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları.

## Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri

Adem BAYAR<sup>1</sup>

Recep EKİM<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 15.02.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmaması veya yetersiz kalması birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine dair görüşlerini ortaya konulması, rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Böylece rehberlik hizmetlerinin daha etkili sunulması sağlanacaktır. Bu çalışma olgubilim deseni ile şekillendirilmiş nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu farklı tür ve kademedeki okullarda sınıf rehber öğretmenliği yapan 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gerekli uzman görüşü alınıp ön test uygulaması yapıldıktan sonra son şekli verilmiş 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Katılımcılar rehberlik kavramını yardımcı olmak, yol göstermek, öğrenciyi tanımak, öğrencinin sorunlarını çözmek, öğrenciyi destek olmak, öğrenciyi yönlendirmek ve motive etmek kavramları ile açıklamışlardır. Rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar ise sınıf rehber öğretmeninden kaynaklı sorunlar, ders saatinden kaynaklı sorunlar, veliden kaynaklı sorunlar, öğrenciden kaynaklı sorunlar, okul rehber öğretmeninden kaynaklı sorunlar, okuldan kaynaklı sorunlar çerçevesinde ele alınmıştır. Katılımcılar, rehberlik hizmetlerinin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirmeye yönelik tedbirler alınması, sadece anketlerle yapılan rehberlik faaliyetleri yerine yüz yüze rehberlik faaliyetlerinin yürütülebileceği bir rehberlik sisteminin oluşturulması gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik, Rehberlik Hizmetleri, Sorun

## Guidance Services from Classroom Guide Teachers' Perspective

### Abstract

The failure or insufficiency of the guidance services brings along many problems. In this study, it was aimed to reveal the opinions of classroom teachers on guidance services, to identify the problems they encounter in guidance services and to find solutions. Thus, more effective provision of guidance services will be provided. This study is qualitative research shaped with a phenomenological pattern. The study group consists of 14 participants who work as classroom guidance teachers in schools of different types and levels. In the study, a semi-structured interview form consisting of 10 questions, which was finalized after the necessary expert opinion was obtained and tested, was used as the data collection tool. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. Participants explained the concept of counseling in terms of helping, guiding, getting to know the student, solving the student's problems, supporting the student, guiding and motivating the student. The problems encountered in guidance services were addressed within the framework of the problems caused by the classroom counselor, problems originating from the lesson time, problems caused by the parents, problems caused by the students, problems originating from the school counselor,

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Adem Bayar, Doç. Dr. Amasya Üniversitesi, Türkiye, adembayar80@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8693-9523

<sup>2</sup> Recep Ekim, Öğretmen, Amasya Üniversitesi, Türkiye, recepekim55@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9089-0331

and problems originating from the school. Participants also made a number of suggestions such as taking measures to improve cooperation between stakeholders in order to realize guidance services more effectively, establishing a guidance system where face-to-face guidance activities can be carried out instead of guidance activities conducted only through questionnaires.

**Keywords:** Guidance, Guidance Services, Problem

## Giriş

Gelişen ve değişen dünyada kişilerin bireysel ve toplumsal sorunları da gün geçtikçe daha da artmakta ve karmaşık hale gelmektedir. Birey olarak günümüz dünyasının hayat şartlarına uyum sağlamak bazen güçleşebilmekte, bazen de karşılaşılan sorunlara çözüm bulmakta yetersiz kalınmakta ve istenmedik durumlar ortaya çıkmaktadır. Öyle ki ülkemizde antidepresan kullanımı OECD ortalamasına göre iki kat artmış durumdadır (<https://dokuz8haber.net>). Okullarımızla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okullarda Şiddeti Önleme Projesi Kurulu'nda görev almış olan Hacettepe Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı emekli öğretim üyesi Prof. Dr. Ferhunde Öktem, okullardaki artış gösteren şiddet olaylarının ilerleyen zamanlarda daha da artarak ilerleyeceğine dikkat çekmiştir (<https://www.haberturk.com>). Bunu önlemek, psikolojik ve sosyal yönden güçlü bireyler yetiştirmek için genelde eğitim sistemi, özelde ise rehberlik hizmetleri büyük önem taşımaktadır. İlgi, yetenek ve istek gibi birçok özellikleri birbirinden farklı öğrencileri tek çatı altında bir araya getiren okulların sağlıklı bireyler yetiştirebilmeleri için rehberlik hizmetlerinin nasıl ve kimlerle yürütüldüğü, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelik ve yeterlilikte olması, günümüz dünyasının sorunlarını sırtlayabilmesi açısından önemli bir konu haline gelmektedir.

Rehberlik hizmetlerinin ülkemizdeki tarihçesine bakıldığında, rehberliğin Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagojik ve Özel Eğitim Bölümlerinde ayrı bir ders olarak 1953-54 ders yılında okutulmasından sonra, 1955-56 yıllarında İstanbul ve Ankara'da rehberliği esas alan ders programları hazırlandığı görülmektedir. 1959 yılından itibaren İstanbul ve İzmir'de daha sonra diğer illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri açılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi ise 1970 yılında orta dereceli okullarda rehberlik servislerinin kuruluşu ve görevini belirleyen düzenlemeyi yaparak 24 okulda uygulamaya başlamıştır (<http://mebk12.meb.gov.tr>).

Kepçeoğlu (1995, s.13) rehberliği "bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardım" şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin rehberlik uzmanları tarafından planlı ve programlı bir şekilde sunulması gerekliliği ilk defa İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında belirtilmiştir (Doğan, 1998; Kepçeoğlu, 1995; Tan, 2000). Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, bu hizmet alanında yetişmiş uzmanın sorumluluğu ve önderliğinde, öğretmenlerin katılımı ile yürütülmektedir. Doğan (2000), "ne psikolojik danışman ne de öğretmen tek başına bu programı yürütemez", demektedir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin sunulmasında iki farklı yaklaşım süregelmiştir. Bunlardan biri yetiştirilmiş rehberlik uzmanları tarafından birebir ve yüz yüze iletişim kurularak verilen rehberlik hizmetlerini savunan "uzman merkezli rehberlik programı"; diğeri ise rehberlik hizmetinin büyük ölçüde öğretmenlerce yürütüldüğü rehberlik uzmanının bilgi akışı sağladığı "öğretmen merkezli rehberlik programı" dır (Dinkmeyer, 1973). Ülkemizin koşulları, uzun yıllar ikinci görüşün benimsenmesini gerektirmiştir (Yeşilyaprak, 1999). Tabii ki bunun en büyük gerekçesi okullarda bu hizmetleri yürütecek yeteri sayıda uzmanın olmayışıydı. Bu sebeple ülkemizde rehberlik hizmetleri büyük ölçüde sınıf rehber öğretmenlerince yerine getirilmeye çalışılmıştır (Kantarcioglu, 1974; Kuzgun, 1988; Tan,1986).

Rehberlik hizmetlerinin 21. yüzyılın sorunlarına çözüm bulabilmesi, kâğıt üzerinde kalmayıp amacına ulaşması, rehberlik hizmetlerinde yeni yaklaşımların ortaya konulabilmesi için öncelikli görevi okullarda ders vermek olan öğretmenlerimizin rehberlik hizmetlerine olan bakış açılarının araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Okullardaki rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacağından dolayı bu çalışma önem arz etmektedir.

### Literatür Taraması

Bu bölümde rehberliğin tanımı, rehberliğin amacı ve rehberlik hizmetleri uygulamalarında karşılaşılan sorunlar başlıkları sırasıyla ele alınmıştır.

#### Rehberliğin Tanımı

Rehberliğin tanımına ilişkin çalışmalara bakıldığında, araştırmacılar tarafından farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Kuzgun'a (2011) göre, rehberlik, öğrencinin özünü anlaması, çevresindeki imkânları tanınması ve doğru kararlar vererek kendini gerçekleştirmiş bir birey olabilmesi amacıyla yapılan sistematik ve profesyonel yardımdır. Başka bir tanıma göre ise rehberlik, öğrencinin sorunlarını çözebilmesi, kendini anlayabilmesi, kapasitesini en üst düzeye çıkarabilmesi, realist kararlar verebilmesi, çevresine uyum sağlayabilmesi ve böylelikle kendini gerçekleştirebilmesi için uzmanlar tarafından sağlanan psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 2004). Türk Dil Kurumu'na göre rehberlik "1-kılavuzluk, 2-öğrencilerinin sorunlarını öğrenerek onlara yardımda bulunma" anlamlarına gelmektedir. Rehberlik etmek ise, "yol göstermek, kılavuzluk etmek" anlamlarında kullanılmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>). Baymur (1971), rehberliği tanımlarken Landy ve Palmer'in görüşlerinden de faydalanarak rehberliğin ne olmadığı konusuna açıklık getirmiştir. Buna göre rehberlik, değişik kurslar açarak yetiştirici öğretim hizmeti sağlamak, okullarda öğrencilerin tarafında bulunarak onlara öğütler vermek, bazı tavsiyelerde bulunmak değildir. Jones ve arkadaşları (1970) ise rehberliği bir kişinin başka bir kişiye karşılaştığı sorunların çözümünde, seçimler yapma ve uyum sağlama noktasında yaptığı bir yardım olarak görmektedir. Böylece yardım alanın kendisine karşı sorumlu olabilme yeteneği geliştirilir.

Rehberlik hizmeti evrensel bir hizmet olup sadece okul veya aile ile sınırlı bir hizmet değildir. Tan'a (1969) göre rehberlik, bireyin en verimli bir biçimde gelişmesi ve tatmin edici bir uyum sağlanmasında ihtiyacı olan seçimleri yapmasını, doğru kararları vermesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu seçim ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır. Mortensen (1966) ise rehberliği, kuramsal açıdan ve uygulama bakımından bireyselleştirilmiş bir eğitim çerçevesinde ele alarak bireylerin yetenek ve kapasitelerinin en üst seviyeye çıkartacak biçimde demokratik bir çerçevede geliştirilmesini amaçlamaya yönelik sunulan eğitim program ve uygulamalarını, bireysel imkânları ve uzmanların hizmetlerini kapsayan unsur olarak tanımlamıştır. Ohlsen'e (1964) göre ise rehberlik, öğrencilerin sorunlarının çözümüne ve güçlenmesine katkı sağlamak, problem çözme ve karar verme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak için birlikte çalıştıkları, görüş ve bilgilerini düzenledikleri ortak bir yatırım, uğraşıdır. Mathewson'un (1962), tanımına göre rehberlik, bireyin kendine özgü gizil güçlerini daha iyi anlaması, toplumsal ve ahlâkî değerlere uyumlu bir şekilde toplumun beklentilerini karşılaması için eğitimsel ve yorumlayıcı işlemlerle sunulan sistemli ve profesyonel bir yardım sürecidir. Smith'e (1951) göre ise rehberlik bireylerin farklı alanlarda yeterli uyumunun sağlanmasında temel olan yeterli tercihleri, planları ve yorumları ortaya koyabilmesi için ihtiyacı olan bilgi ve becerileri kazanmasını destekleyen işlemlerdir. Chilsholm ise (1945) rehberliği bireylerin, kendisiyle ilişkili geniş boyutlardaki bilgilerle temasa geçme işlemi olarak tanımlamaktadır. Bradshaw'a (1936) göre rehberlik, öğrencinin sınıfta öğretimden yeterli şekilde faydalanabilmesi için ihtiyaç duyulan şartların oluşturulmasıdır.

Yukarıdaki tanımlamalar göz önüne alındığında rehberlik sosyal bir varlık olan bireyin çevresiyle birçok alanda uyumunun desteklemesi, problemlerinin çözümüne katkı sağlanması, bireyin gizil güçlerinin açığa çıkarılması ve kendini gerçekleştirebilmesi gibi değişik amaçlarla bireye ihtiyacı olan yardımın uzman kişilerce sistemli ve profesyonel bir şekilde verilmesi işlemidir. Burada rehberliğin amacı kadar kim tarafından nasıl sunulduğu da önemli bir faktördür.

### **Rehberlik Hizmetlerinin Amacı**

Rehberlik hizmetlerinin amacına ilişkin çalışmalara bakıldığında rehberliğin işlevi tarihi gelişim içinde farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin; Girgin'e (2012) göre rehberlik hizmetlerinin amacı, öğrencide bulunan açık veya gizli tüm potansiyellerin en üst seviyede geliştirilmesidir. Tan (1969) rehberliği; uyum sağlayıcı, yöneltici ve ayarlayıcı işlev olmak üzere üçe ayırmaktadır. Uyum sağlayıcı işlev, bireyin uyum sağlayamadığı veya zorlandığı durumlarda gerekli yardımların yapılmasını kapsar. Bu işlev sadece uyum problemleri yaşayan öğrencilere yöneliktir. Yöneltici işlev ise bireyin ihtiyacı, yeteneği ve nitelikleri doğrultusunda en üst seviyede başarılı olabileceği alanlara, bölümlere ve mesleklere yöneltilmesi ve geliştirilmesi için gerekli yardımları kapsar. Ayarlayıcı işlev, program ve uygulamaların bireyin ihtiyacına, yeteneğine ve özelliklerine göre planlanma yapılmasına ilişkin yardımları kapsar. Eğitim programlarını planlayan ve geliştirenleri öğrenciler hakkında bilgi vermek ve bu yönde eğitim programını değiştirmek ve geliştirmek rehberliğin ayarlayıcı işlevidir.

Tiedeman ve Field (1963), rehberlik ile öğretimin işlev bakımından birbirinden farklı olduğuna değinmişlerdir. Buna göre öğretim, başkalarının tecrübelerinin aktarımını sağlar. Rehberlik ise öğrencinin bir birey olarak kendi deneyimlerini ve bu deneyimlerinin sonuçlarını şekillendirme sürecinin test edilmesini kapsar. Bu araştırmacılar öğretimi öğrencinin çevresi ile benliği arasında faydalı bir kesişme alanı olarak görmüştür. Rehberliğin kişi düzeyinde bu kesişme alanındaki uyumsuzlukları en aza indirme ve eşitleme işlevi bulunmaktadır. Mathewson (1962), gelişimsel rehberlik anlayışı temelinde rehberliğin okullardaki işlevini beş ana gruba ayırmakta ve bunlara ilave olarak dört ayrı işlevi de ortaya koymaktadır. Bu beş temel işlevden biri bireysel vak'a incelemesi işlevidir. Bu işlev çok kapsamlı problemlere yönelik uygulama alanına sahip bireysel özellikleri çözümleme, değerlendirme, bütünleştirme ve yorumlama basamaklarını içerir. Bilhassa okulda, belirli ihtiyaçları ve problemleri karşılamaya yönelik bir çalışmadır. Diğer işlevi psikolojik danışma ve buna ilişkin grup çalışması işlevidir. Konsültasyon işlevi birey ve bireylerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik çevreyle olan iletişimi ve konsültasyonu sağlama işlevidir. Eşgüdüm işlevi rehberliği bir bütün olarak tüm işlemleri eşgüdümle ele almayı amaçlar. Programlama işlevi rehberliğin amacına ulaşmasını sağlamak amacıyla gerekli programlamayı sağlamaktır. Ek işlevleri ise; hizmet içi eğitimlerle personelin seçilmesi, örgütün planlanması, rehberlik çalışmaları ile basamaklarının değerlendirilmesi ve rehberlik alanında halkla ilişkilerin sağlanmasıdır. McDaniel (1956) ise rehberliğin işlevlerini eğitsel hizmet, kişisel hizmet ve toplumsal hizmet olmak üzere üçe ayırmıştır.

Yapılan çalışmalara göre rehberlik hizmetlerinin işlevleri çok boyutlu ve kapsamlı olmakla birlikte bireyin gizil güçlerinin ortaya konulabilmesi için bireyi tanıma-anlama işlevi, bireyin sorunlarına çözüm bulma işlevi, bireyin gelişimine yardım işlevi ve bireyin çevresiyle uyum sağlama işlevi ön plana çıkmaktadır.

### **Rehberlik Hizmetleri Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar**

Rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili literatür tarandığında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, velilerin ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar, iş yükünün ağırlığından kaynaklanan sorunlar ve psikolojik danışmanın kılavuz programlarının bulunmamasından

kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir (Coll ve Freeman, 1997; Moracco, Butcke ve McEwen 1984; VanZandt ve Perry, 1992; Wilgus ve Shelley, 1988). Bunların yanı sıra rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlarla ilgili literatürde birçok çalışma bulgusu bulunmaktadır. Bunlar öğrenci sayısının fazla olması, okuldaki fiziki yetersizlikler, rehber öğretmenden beklenen görevlere ilişkin algılar, mevzuatın yetersizliği ile bu alanda kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği gibi sorunlar şeklinde sıralanabilir (Akkoyun, 1995; Gökçakan ve Özer, 1999; Görkem, 1985; Kepçeoğlu, 1986; Kulaksızoğlu, 1990). Konuyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada Bakioğlu ve Gayık Asyalı (2005) rehberlik hizmetlerinde okul rehber öğretmeni sayısının yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada ise öğrenci ve velinin rehberlik hizmetlerine olan ilgisizliği, rehber öğretmenlerin azlığı, okulda rehber öğretmenin bulunmaması, rehberlik hizmetlerinin tam bilinmiyor olması ve yanlış inanışlar gibi bulgulara ulaşılmıştır (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013). Rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan sorunların analiz edilerek çözüm önerilerinin geliştirilmesi rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu çalışmanın amacı rehberlik hizmetlerinin daha etkili sunulabilmesi için sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Katılımcılara göre,

1. Rehberlik kavramının tanımı nedir?
2. Rehberlik sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Rehberlik hizmetlerinin daha etkili gerçekleştirilmesi için neler yapılmalıdır?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacıların rolü ve verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmada algı ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi teknikler kullanılarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada, araştırma konusu olgu ve olaylar kendi bağlamında değerlendirilerek, insanların onlara kattıkları anlamlar önem kazanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu araştırma yöntemi, insanoğlunun kendi gizemlerini çözmek amacıyla kendi gayretiyle şekillendirdiği toplumsal oluşumun ayrıntılarına ulaşmak üzere geliştirdiği yeni bilgi ortaya çıkarma yöntemlerinden biri olarak görülmüştür (Özdemir, 2010).

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Olgubilim deseni, hâlihazırda yaşanan ancak derinlemesine inceleme gereği duyulan olgu ve olayların ayrıntılı olarak ortaya konulmasında kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik çalışmanın amacı katılımcıların yaşantılarına, deneyimlerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır (Creswel, 1998; Patton, 1990). Bu yaklaşımda araştırmacı tarafından, araştırma yapılan konu hakkında belli yaşantıya sahip bulunan katılımcılar belirlenir ve çalışmaya dâhil edilir (McMillan, 2004).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı, katılımcıların belirlenmesinde kendi yargısını kullanarak araştırmanın amacına uygun katılımcıları seçer (Balcı, 2005). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği; küçük bir örneklemden hareketle birey çeşitliliğinin maksimum derecede yansıtılması amacıyla kullanılır. Maksimum çeşitliliğe bağlı yapılacak bir çalışmada amaç genellemeye ulaşmak maksadıyla çeşitlilik sağlamak değildir. Tam tersine çeşitlilik görülen durumlar arasında benzer olguların bulunup bulunmadığını tespit ederek çeşitliliğin durumuna göre problemin değişik yönlerini ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen problemle ilişkin çok sayıda değişiklikleri içine alan ana temalara ve tanımlamalara ulaşmayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde örneklem belirlenirken kendi içinde benzerlik bulunan ve konuyla ilişkili değişkenlik gösteren farklı durumlar dikkate alınır (Grix, 2010). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırma yapılan konu hakkında daha çok veriyi ortaya çıkaracak etkenler tespit edilmelidir (Neuman & Robson, 2014).

Bu araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibari ile en az 2 sene sınıf rehber öğretmenliği yapmış 14 katılımcıdan meydana gelmektedir. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıda oluşturulan tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

	Cinsiyet	Meslekteki Deneyim	Eğitim Seviyesi	Sınıf Rehber Öğretmenliği Deneyimi
Katılımcı 1	K	17	Lisans	10
Katılımcı 2	K	3	Lisans	2
Katılımcı 3	K	5	Lisans	3
Katılımcı 4	E	3	Lisans	2
Katılımcı 5	E	19	Lisans	10
Katılımcı 6	E	5	Lisans	4
Katılımcı 7	K	8	Lisans	5
Katılımcı 8	K	5	Lisans	3
Katılımcı 9	K	17	Lisans	10
Katılımcı 10	E	14	Yüksek Lisans	10
Katılımcı 11	E	5	Lisans	3
Katılımcı 12	E	10	Lisans	7
Katılımcı 13	E	16	Lisans	10
Katılımcı 14	E	21	Lisans	14

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 6'sı kadın, 8'i ise erkek; mesleki deneyimleri 3 ila 21 sene arasında değişmekte; sadece 1 tanesi yüksek lisans derecesine sahipken diğerleri lisans mezunu ve sınıf rehber öğretmenliği deneyimi ise 2 ila 14 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların kimliklerini açığa çıkaracak herhangi bir bilgiye çalışma içerisinde yer verilmemiştir. Katılımcılar K1, K2, K3, ..... ve K14 olarak kodlanmıştır. Bulguları desteklemek ve kanıt oluşturmak maksadıyla görüşmelerden elde edilen kimi veriler bulgular kısmında paylaşılmıştır.

### Araştırmacıların Rolü

1. Araştırmacı akademisyenliğe geçmeden önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 3,5 yıl öğretmen olarak görev yapmıştır. Bu süre zarfı içerisinde sınıf rehber öğretmenliği görevini de üstlenen araştırmacı zaman zaman bazı problemlerle karşılaşmıştır. Bundan dolayı bu konuya

dikkat çekmek isteyen araştırmacı aynı zamanda bu problemlerin üstesinden gelinmesi için bazı çözüm yollarını ortaya koymak amacı ile bu çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

2. Araştırmacı Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisansa devam etmekte olup Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli kurumlarda 5 yıl öğretmenlik yapmış, 6 yıl müdür yardımcılığı görevinde bulunmuş ve 3 yıla yakın süredir şube müdürlüğü görevini yürütmektedir. Bu sürede farklı tür ve kademelerdeki rehberlik hizmetlerine ilişkin sıkıntıları gözlemlemiş ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili verilebilmesi için sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından konunun araştırılmasına karar vermiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Yapılan çalışmada veri toplama maksadıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hem esnek bir yapıya sahip olması hem de araştırma konusu problemin çözümüyle ilgili sorulardan oluşması sebebiyle veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin; katılımcıların incelenen çalışma problemine ait düşüncelerini detaylıca anlamak, yerine göre katılımcılara ek sorular yöneltilip katılımcıların sorulara ait cevaplarını yaşantılarıyla örneklendirmelerini sağlamak gibi bir faydası bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Marshall ve Rosman, 1999). Böylece araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde problemin çözümüne yönelik görüşme sorularını görüşme öncesinde hazırlamakta, görüşme sırasında esneklik sağlayarak katılımcıların verdikleri cevaplara göre hazırladığı sorularda değişiklikler yapabilmekte, ilave sorular yöneltebildiği gibi soruların sıralamasında da değişiklikler yapabilmektedir (Çepni, 2007). Benzer bir düşünceyi paylaşan Patton (2010) yarı yapılandırılmış görüşmede sorulardan bazılarının görüşmeden önce hazırlandığını bazılarının ise görüşme sırasında katılımcıların cevaplarına göre şekillendiğini ifade etmiştir. Bu sebeple katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde önceden hazırlanan sorularının değiştirilmesi ve şekillenmesi noktasında belli bir seviyede etkisi bulunmaktadır (Ekiz, 2009).

Hazırlanan görüşme soruları gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra iki katılımcıya uygulanarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcıların istekleri de dikkate alınarak belirlenen yer (okul, kafeterya vb.) ve saatte bir araya gelinerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmelerin başında katılımcılara ait demografik anlamda kendilerini tanıttıcı (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim seviyesi vb.) bazı sorular sorulmuş, daha sonra görüşme sorularına geçilmiştir.

Araştırmacılar görüşme esnasında cevapların a) Araştırmanın amacından ayrılmaması, b) Kayıt altına alınması, c) Görüşme sorularına ayrılan zamana göre daha uzun olması, d) Problemin çözümüne yönelik derinlik içermesi ve e) Etki altında kalınarak verilmemesi noktasında yeteri kadar özen gösterilmiştir (Kvale, 1996).

Görüşme sırasında önceden hazırlanan görüşme sorularının dışında çalışmanın özünden ayrılmamak şartıyla bazı ilave sorular da sorulmuştur. Yöneltilen bu ilave sorularla elde edilen bilgilerin değişik boyutlarına ve detayına ulaşılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme süreci katılımcıların rızası alınarak kayıt altına alınmış, daha sonra word belgesi formatında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale dönüştürülen katılımcılara ait veriler numaralandırılarak sıralama yapılmıştır. Toplanan bu verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış olup aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma: Veri analizi için gerekli çerçeve belirlenmiş, oluşturulan çerçeveye uygun temalar belirlenmiştir.



2. Belirlenen Temalara Göre Verilerin İşlenmesi: Belirlenen temalara göre veriler düzenlemiştir. Çerçeve dışındaki veriler araştırma dışında bırakılmıştır.
3. Bulguların Tanımlanması: Düzenlenen verilerin tanımlanması yapılmış. Veriler gereksiz tekrarlarından arındırılarak verilerin anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.
4. Bulguların Yorumlanması: En son aşamada ise bulguların açıklaması yapılarak neden sonuç ilişkisi içerisinde verilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Bulgular

Bu araştırmanın amacı, işin asıl mutfağında bulunan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine dair görüşlerini derinlemesine inceleyerek karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ait çözüm önerilerinin ortaya konulması ve böylece rehberlik hizmetlerinin daha etkili yürütülmesine katkı sağlamaktır.

Elde edilen veriler, araştırma sorularına göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın birinci araştırma sorusu “Rehberlik kavramının tanımı nedir?” şeklindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların rehberlik kavramını; 1) yardımcı olmak, 2) yol göstermek, 3) öğrenciyi tanımak, 4) sorunlarını çözmek, 5) destek olmak, 6) yönlendirmek ve 7) motive etmek kavramları ile bir tuttıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Rehberlik Kavramına İlişkin Tanımlamalar

Kavram	f	%	Örnek Cümle
1 Yardımcı Olmak	16	28	Rehberlik, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenip onlara yardımcı olmak diyebiliriz (K10).
2 Yol Göstermek	15	26	Rehberlik öğrencilerin eğitim-öğretiminde, geleceklerinde, hayatlarında, kişisel gelişimlerinde onlara yol göstermektir (K13).
3 Öğrenciyi Tanımak	11	19	Rehberlik öncelikle bireyi tanımak, incelemek, anlamak daha sonra kendisine tanıtmaktır (K6).
4 Sorunlarını Çözmek	9	16	Öğrencinin sorunlarını belirlemek, sorunların çözümü için gerekli çalışmaları yapmak (K12).
5 Destek Olmak	3	5	Rehberlik sınıfındaki öğrencilerin gelişimleri, ilerleyişleri ve kararları hakkında onlara destek olmak (K3).
6 Yönlendirmek	2	4	Öğrencilerin kabiliyet ve eğilimleri konusunda tanıyarak yönlendirmeye çalışmak (K11).
7 Motive Etmek	1	2	Öğrencinin ders başarısını arttırmak için motive etmek (K1).
Toplam	57	100	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların rehberlik kavramını en fazla yardımcı olmak, yol göstermek kavramları ile tanımlarken; en az yönlendirmek, motive etmek kavramları ile bir tuttıkları anlaşılmaktadır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Rehberlik sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklinde olup katılımcıların bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların rehberlik sürecinde karşılaştıkları sorunlar; 1) sınıf rehber öğretmeninden kaynaklı sorunlar, 2) ders saatinden kaynaklı sorunlar, 3) veliden kaynaklı sorunlar, 4) öğrenciden kaynaklı sorunlar, 5) okul rehber öğretmeninden kaynaklı sorunlar, 6) okuldan kaynaklı sorunlar şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Rehberlik Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar**

Kavram	f	%	Örnek Cümle
1 Sınıf Rehber Öğretmeninden Kaynaklı Sorunlar	15	33	Bazen öğrenciye tam olarak ulaşamadığımı düşünüyorum. Her ne kadar ilgilenmeye çalışsam da öğrenci kendini güvende hissetmeyince sorunlarını tam olarak açıklamıyor. Bu tür durumlarda kendimi yetersiz hissettiğim zamanlar çok oldu (K8).
2 Ders Saatinden Kaynaklı Sorunlar	11	24	Rehberlik için ayrılan zaman yetersizdir. Haftada bir saat rehberlik dersi yetersiz. Liselerde haftada 40 saat ders okutulmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin ders dışında boş zamanı yok. Bu durum rehberlik çalışmaları ve sosyal faaliyetleri yapılamaz hale getirmiştir (K5).
3 Veliden Kaynaklı Sorunlar	7	16	Öğrenci için sağlıklı iletişim kurabilecek velilerin, iş birliği yapabilecek ebeveynlerin olmaması gibi sorunlar yaşanmaktadır (K1).
4 Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	5	11	Çocukların kendini tam açmaması, bazen gerçek olan durumlarını söylememeleri, gerçekleri gizlemeleri (K10).
5 Okul Rehber Öğretmeninden Kaynaklı Sorunlar	4	9	Rehber öğretmen olmayan okulda öğrencinin beni aşan sorunu olduğunda sevk edeceğim veya muhatap alabileceğim birini bulmakta zorlanıyorum (K11).
6 Okuldan Kaynaklı Sorunlar	3	7	Ayrı görüşme odalarının olmaması görüşmelerin gizliliğine gölge düşürmektedir (K5).
Toplam	45	100	

Tablo 3 incelendiğinde sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik sürecinde sıklıkla karşılaştıkları sorunların başında öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar ve ders saatinden kaynaklanan sorunlar gelmekteyken -en az karşılaştıkları sorun ise okuldan kaynaklı sorunlar şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın son sorusu “Rehberlik hizmetlerinin daha etkili gerçekleştirilmesi için neler yapılmalıdır?” şeklinde olup katılımcıların bu soruya verdikleri yanıt analiz edildiğinde, katılımcıların daha etkili rehberlik hizmetlerinin sunulması için; 1) iş birliği, 2) rehberlik sistemi oluşturulmalı, 3) rehberlik hizmetlerine ayrılan zamanın artırılması, 4) okul rehber öğretmenleri daha etkin olmalı, 5) hizmet içi eğitim verilmeli ve 6) bireysel planlar oluşturulmalı gibi birtakım önerilerde buldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Rehberlik Hizmetlerinin Daha Etkili Gerçekleştirilmesi İçin Öneriler**

Kavram	f	%	Örnek Cümle
1 İş Birliği	10	23	Öğrencinin ailesi en temel etkidir. Aile ile ilgili olan ilişkileri geliştirmek rehberlik hizmetlerinin işlevselliğini arttırmak için yapılacak her düzenleme olumlu bir gelişme olacaktır (K4). Rehberlik hizmetleri aile, okul rehber öğretmeni, öğrenci, çevre ekseninde oluşturulmalıdır (K11).
2 Rehberlik Sistemi Oluşturulmalı	9	21	Öğrenciyi tanımak önemli olduğundan aynı sınıf öğrencilerinin rehberliğini mezun olana kadar devam ettirecek bir sistem oluşturulabilir (K1).
3 Rehberlik Hizmetine Ayrılan Zamanın Arttırılması	8	19	Öğrenciyi anket türleriyle tanımak yerine birebir görüşme saatleri ayrılması ve rehberlik için ayrılan saatleri ders programında arttırmak verimli olabilir (K1). Görüşme odaları oluşturulmalı, rehberlik saatleri çoğaltılmalı (K3).

4	Okul Rehber Öğretmenleri	Daha Etkin Olmalı	7	16	Okul rehber öğretmenlerinin daha etkin olması rehberlik derslerine girmesi, sorunlu olan öğrencilerle ve aileleriyle birebir görüşmesi gerekir (K14).
5	Hizmet İçi Eğitim	Verilmeli	6	14	Rehberlik hizmetlerinin etkin ve faal olarak sürmesi için öğretmenlere özel kurslar verilmeli ve bu görevi etkin olarak isteyen öğretmenlere öncelik verilmeli (K13).
6	Bireysel Oluşturulmalı	Planlar	3	7	Gereksiz evrak işleri yerine öğrenciye farkındalık kazandıracak plan ve programlar yapıp uygulanmalı (K2).
Toplam			43	100	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar rehberlik hizmetlerinin daha etkili sunulabilmesi için en fazla işbirliğinin sağlanması ve etkin bir rehberlik sistemi oluşturulması önerisinde bulunurlarken; en az bireysel planlar oluşturulmalı önerisinde bulunmuşlardır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmacılar katılımcıların rehberlik kavramını 1) yardımcı olmak, 2) yol göstermek, 3) öğrenciyi tanımak, 4) sorunlarını çözmek, 5) destek olmak, 6) yönlendirmek ve 7) motive etmek kavramları ile bir tuttıkları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatüre göz atıldığında konu ile ilgili benzer tanımlamaların yapıldığı görülmektedir (Kepçeoğlu, 1995; Kuzgun 2011; Ohlsen, 1964). Bunun dışında bazı bilim insanları tarafından rehberlik kavramı tanımlanırken rehberlik hizmetlerinin profesyonel bir yardım olduğu, psikolojik bir yardım olduğu ve uzmanlarca verilen bir yardım olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin; Kuzgun'a (2011) göre rehberlik, sistematik ve profesyonel yardımdır. Kepçeoğlu'na (2004) göre rehberlik uzmanlar tarafından sağlanan psikolojik yardımlardır. Tan'a (1969) göre rehberlik, sistemli ve profesyonel yardımdır. Mortensen (1966) ise rehberliği uzmanların hizmetlerini kapsayan unsur olarak tanımlamıştır. Mathewson'un (1962), tanımına göre rehberlik sistemli ve profesyonel yardım sürecidir. Rehberlik öğrencilerin bütünsel gelişimine yardımcı olmayı ifade eder. Dolayısı ile rehberlik önleyici ve geliştirici bir çalışmadır (LaiYeung, 2014). Rehberlik önemli bir eğitim aracı olarak çocuğa akranları tarafından ona aşılana olumsuz düşüncelerden arındırarak uyumunu sağlar (Nkechi, Ewomaoghene ve Egenti, 2016). Bir çocuğun her yönüyle gelişiminin mümkün olması ancak ideal bir öğrenme-öğretme ortamına sahip olmasına bağlıdır (Egbo, 2013). Bu ise rehberlik hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ile mümkündür. Ancak ülkemizin koşulları nedeniyle, uzun yıllar rehberlik hizmetleri önemli ölçüde sınıf rehber öğretmenlerince yerine getirilmeye çalışılmıştır (Kantarcioglu, 1974; Kuzgun,1988; Tan,1986).

Araştırmacılar rehberlik sürecinde karşılaşılan sorunların ise 1) sınıf rehber öğretmeninden kaynaklı sorunlar, 2) ders saatinden kaynaklı sorunlar, 3) veliden kaynaklı sorunlar, 4) öğrenciden kaynaklı sorunlar, 5) okul rehber öğretmeninden kaynaklı sorunlar ve 6) okuldan kaynaklı sorunlar şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatüre bakıldığında benzer sorunların ortaya konulduğu görülmektedir (Akkoyun, 1995; Gökçakan ve Özer, 1999; Görkem, 1985; Kepçeoğlu, 1986; Kulaksızoğlu, 1990). Bakioğlu ve Gayık Asyalı (2005) ise rehberlik hizmetlerinde okul rehber öğretmeni sayısının yeterli olmadığı tespitinde bulunmuştur. Boitt (2016) rehberlik ve danışmanlık programının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları zaman yetersizliği, ebeveyn desteğinin olmaması, finansman eksikliği, imkanların yetersizliği, iş birliğinin olmaması, nitelikli personel eksikliği, öğretmenlerin iş yükünün ağır olması ve okul yönetiminin yeterli desteği göstermemesi olarak bulmuştur. Khanda 2018 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları yeterli kaynakların bulunmaması, zaman eksikliği, mesleki eğitim ve beceri eksikliği, ağır iş baskısı, ebeveyn desteğinin olmaması ve okul yönetiminin desteğinin olmaması şeklinde tespit etmiştir.

Araştırmacılar son olarak daha etkili rehberlik hizmetlerinin sunulması için; 1) işbirliği, 2) rehberlik sistemi oluşturulmalı, 3) rehberlik hizmetlerine ayrılan zamanın artırılması, 4) okul rehber öğretmenleri daha etkin olmalı, 5) hizmet içi eğitim verilmeli ve 6) bireysel planlar oluşturulmalı gibi birtakım önerilere ulaşımlardır. İlgili literatüre bakıldığında benzer önerileri ortaya koyan çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin; Doğan (2000), ne psikolojik danışman ne de öğretmen tek başına bu programı yürütemez derken rehberlik hizmetlerindeki işbirliğinin önemine vurgu yapmıştır. Boitt (2016) rehberlik hizmetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için daha çok öğretmene iş imkanı verilerek öğretmenlerin iş yükleri azaltılmalı, öğretmenlere rehberlik hizmetleri için daha çok zaman verilmeli, öğretmenlere gerekli ekonomik ve imkan desteği hem okul yönetimi hem de hükümet tarafından sağlanmalı ve iş birliği kültürü oluşturulmalı gibi birtakım önerilerde bulunmuştur. Benzer şekilde Khanda (2018) rehberlik hizmetlerin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için her okulda düzenli olarak tam zamanlı bir danışman atanmalı, okul yönetimi rehberlik hizmetleri için asgari temel ihtiyaçları sağlamalı, danışman öğretmene gereksinim duyduğu ihtiyaçlar için ekonomik destek sağlanmalı, veliler ve okul yönetimi okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine karşı olumlu tutumlar kazanmaları sağlanmalı şeklinde birtakım öneriler geliştirmiştir.

Araştırmacılar yukarıda ulaşılan sonuçlara bağlı olarak birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

- 1- Rehberlik hizmetlerinde işbirliğini sağlayacak tedbirler alınmalı,
- 2- Velilerin rehberlik hizmetlerine farkındalığının oluşturulması sağlanmalı,
- 3- Öğrenciler rehberlik hizmetlerinin önemi konusunda bilgilendirilmeli,
- 4- Her öğrenciye ulaşılacak bir rehberlik sistemi oluşturulmalı,
- 5- Ders programlarında rehberlik faaliyetlerinin süresi arttırılmalı,
- 6- Rehber öğretmenlerin aktif olarak rehberlik saatlerine katılımı sağlanmalı,
- 7- Sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik hizmetlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli,
- 8- Rehberlik hizmetlerinin uzmanlar tarafından sunulabilmesi amacıyla her okulda en az bir rehber öğretmenin bulunması sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akkoyun, F. (1995). PDR'de ünvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1-21.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Gayık Asyalı, S. (2005). Rehber öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89-110.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Baymur, F. (1971). *Okullarımızda önemli bir sorun: Rehberlik*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction theories and methods* (5th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.

- Boitt, M. L. J. (2016). Evaluation of the Challenges in the Implementation of the Guidance and Counselling Programme in Baringo County Secondary Schools, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 27-34.
- Bradshaw, F.F. (1936). *The scope and aim of a personnel program*, Ed. Rec. 17, 121.
- Chilsholm, L. L. (1945). *Guiding youth In the secondary school*. New York: American Book Co.
- Coll, K. M. & Freeman, B. (1997). *Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors*. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(4), 251-261.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinkmeyer, D. (1973). *Readings in guidance in the elementary schools*. New York: McGraw-Hill.
- Doğan, S. (1998). *Counseling in Turkey: Current status and future challenge [Türkiye" de psikolojik danışma: Şimdiki durum ve gelecek sorunları]*. *Education Policy Analysis Archives*, 6 (12), 1-12.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik programı modeli. *Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 2 (13), 56 –64.
- Egbo, A. C. (2013). *Development of Guidance and counselling*. Enugu: Joe best publishers.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girgin, G. (2012). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya, (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (2-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1999). Rehber öğretmenlerde tükenmişlik. *Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*, No: 9.
- Görkem, N. (1985). *Öğrencilerin rehberlik uzmanlarından gördükleri hizmetlerle bekledikleri hizmetler arasındaki fark*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Grix, J. (2010). *The Foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Jones, A., Steffler B. & Stewart N.R. (1970). *Principles of guidance* (Sixth Ed.). Mc Graw-Hill Book Cow. New York.
- Kantarcıoğlu, S. (1974). *Rehberlik*. Ankara: Çam Matbaa.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 427-460.
- Khanda, S. (2018). Challenges faced by teacher counsellors of secondary schools in the smart city Bhubaneswar, Odisha. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8 (1), 327-340.
- Kepçeoğlu, M. (1986). Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının temel sorunları. *Journal of Human Sciences*, 1, 403-406.
- Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (1990). Rehber ve psikolojik danışmanların algıladıkları mesleki sorunlar. *I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1, 307-313.

- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lai-Yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 36–43.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Mathewson, R. H. (1962). *Guidance policy and practice*, (Third Ed.) Harper and Row, Publishers, New York.
- McDaniel, H.B. (1956). *Guidance in the modern school*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- McMillan J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (4th ed) Boston: Allyn and Bacon.
- Merriam, A. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Moracco, J. C., Butcke, P. G., & McEwen, M. K. (1984). *Measuring stress in school counselors: Some research findings and implications*. *School Counselor*, 32(2), 110–118
- Mortensen, D.G. ve Schmuller, A.M. (1966). *Guidance In today's schools* (Second Ed.) John Wiley and Sons, New York.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Nkechi, E.E., Ewomaoghene, E.E., & Egenti, N. (2016). The role of guidance and counselling in effective teaching and learning in schools. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36–48.
- Ohlsen, M. (1964). *Guidance services In the modern school*. Harcourt Brace and World, New York.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. L. (2010). *Proposing empirical research: A Guide to the fundamentals*. Glendale, CA: Pycrcak Publishing.
- Smith, E. G. (1951). *Principles and practices of guidance program*, Mc Millan Co., New York.
- Tan, H. (1969). *Rehberliğin esasları* (2. Baskı). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Tan, H. (1986). *Psikolojik yardım ilişkileri: Danışma ve psikoloji*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Tiedeman D. V. & Field F. L. (1963). *Guidance: The science of purposeful action applied through education*, Harvard Educational Review, 2, 483-501.
- VanZandt, C. E. & Perry, N. S. (1992). *Helping the rookie school counselor: A mentoring project*. *The School Counselor*, 39(3), 158-163.
- Wilgus, E. & Shelley, V. (1988). *The role of the elementary-school counselor: Teacher perceptions, expectations, and actual functions*. *The School Counselor*, 35(4), 259-266.
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144(27), 30, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**İnternet Kaynakları:**

<https://dokuz8haber.net/toplum-yasam/saglik/verilerle-ruh-sagligi-turkiyede-antidepresan-kullanimi-oecd-ortalamasina-gore-iki-kat-artmis-durumda>.

[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/56/01/746301/dosyalar/2012\\_11/30010048\\_rehberIntarhes.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/56/01/746301/dosyalar/2012_11/30010048_rehberIntarhes.pdf)

<https://sozluk.gov.tr>.

<https://www.haberturk.com/korkutan-aciklama-okulda-siddet-artabilir-1921224>.

## Kaynaştırma ve Matematik Öğretimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Sultan KUŞ<sup>1</sup>  
Yasin GÖKBULUT<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 18.05.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Araştırmanın amacı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde ve Matematik dersi öğretiminde karşılaştıkları sorunları, olumsuz durumları, Matematik dersiyle ilgili görüşlerini tutumlarını ve önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 2018- 2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Mersin İlinin Mut İlçesi'nde görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan gönüllü on sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış ve araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanarak, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda Matematik dersi ve öğretimi ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı oluşturulması ve uygulanması sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler belirlenerek, on iki tema oluşturulmuş ve bulgular analiz edilerek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlarken öğrenci seviyesine uygun kazanımlarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi Matematik öğretim sürecinde zorluk yaşadıkları, kaynaştırma öğrencisini matematik dersine dahil etmekte zorlandıklarını ve aile işbirliğinin önemini vurguladıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi, Matematik Öğretimi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

## Teacher Opinions on Mainstream and Mathematics Teaching

### Abstract

The aim of the research is to determine the problems, negative situations, opinions, attitudes and suggestions of the class teachers who have mainstream students in the classroom about the teaching of mathematics in inclusive education. Ten volunteer teachers who works in the district of Mut in Mersin in the spring term of the 2018- 2019 academic year participated in the study. Qualitative research method was used in the study and research data were collected through semi-structured interviews and analyzed with descriptive analysis technique. In the light of the findings obtained from the research, it was tried to determine the difficulties encountered by the class teachers in the process of creating and implementing an Individualized Education Program with the teaching and teaching of mathematics in the classes where inclusion education was given. They stated that the classroom teachers involved in the research included the achievements appropriate to the student level in preparing the Individualized Education Program for the mainstream students. Twelve themes were created from the findings of the research and the findings were analyzed and teachers' opinions were included. According to the findings of the study, it was found out that classroom teachers had difficulty in teaching mathematics in mainstream education, they had difficulty in including mainstream students in mathematics lesson and emphasized the importance of family cooperation.

**Key Words:** Inclusive education, Mathematics Teaching, Individualized Education Program

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar : Sultan Kuş, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sultankus.sk33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2316-4713>

<sup>2</sup> Yasin Gökbulut, Doç .Dr.,Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, yasin.gokbulut@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8554-1102>



## Giriş

İnsanlar fiziksel, ruhsal, duygusal yönden farklı özellikler sergileyerek birbirinden ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerinde de farklılıklar görülebilmektedir. Bunlar bireysel farklılıklar olarak adlandırılmaktadır. Çoğu zaman özür, engel, özel yetenek olarak ifade edilen bu farklılıklara sahip çocukların eğitiminde; çocukların gelişim gösterebilmesi ve hayata uyum sağlayabilmesi için özel eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Çavkaytar, Ersan ve Diğerleri, 2018: 2.)

Özel eğitim; bilişsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel, duyuşsal alanlarda yetersizlikleri ya da üstünlükleri olan öğrencilere kapsamlı ve araştırma temelli öğretimin destek hizmetleri tarafından; öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine uygun ve özel olarak hazırlanan programlarla sunulması olarak tanımlanmaktadır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Salend, 2008; Akt. Diken, 2015: 2). Ülkemizde ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. maddesi b fıkrası özel eğitimi “*özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*” olarak tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimi olan çocuklar, bilişsel öğrenme veya davranış problemleri olan, fiziksel ya da duyuşsal bozukluğuna sahip çocukların içerdiği gibi, zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerdiği için ‘bütünleştirici’ bir terimdir (Akçamete, Doğru ve Diğerler, 2018: 2). Özel eğitimde amaç tüm çocukların olabildiğince bütünleştirilmiş eğitim ortamlarından yararlanabilmelerini sağlayacak düzenlemelere yer verilmesi ve öğrencilerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesidir (Çavkaytar, Ersan ve Diğerleri, 2018: 2). Ataman (2009), özel eğitimin amacını öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarıp en üst seviyede kullanabilmesi için imkanların oluşturulması ve öğrencilerin bu imkanlardan en iyi şekilde fayda sağlaması; kendisine yetebilen, çevresi ile uyumlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerine fırsat tanımak olarak ifade etmektedir (Ataman, 2009; Akt. Camadan, 2012).

Özel eğitimde, öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilecek en iyi eğitimin verilmesi kaynaştırma eğitimi ile sağlanmaktadır (Öncül, 2003). Kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini, akranlarının eğitim aldığı okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 29). Milli Eğitim Bakanlığı ise Kaynaştırma Eğitimi, “*Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin her tür kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunarak akranlarıyla tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim*” olarak tanımlamaktadır ( <http://www.orgm.meb.gov.tr> ).

Kargın’ a göre (2004) başarılı kaynaştırma eğitimi için bazı özelliklere sahip olması oldukça önemlidir. Bu özellikler;

- *Öncelikle başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidirler.*
- *Sınıf öğretmenlerinin tutumları, kaynaştırmanın başarısında ikinci önemli öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin, eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak gibi görevleri vardır.*
- *Genel eğitim sınıfları, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmelidir.*

- Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar.
- Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidirler.
- Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir.
- Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanmalıdır.

Kaynaştırma Eğitimi verildiği ortam olarak en az kısıtlayıcı ortamlardan en fazla kısıtlayıcı ortamlara doğru sıralandığında; tam zamanlı kaynaştırma uygulaması, kaynak oda destekli kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim uygulama okulu ve yatılı özel eğitim okullarında uygulanabilmektedir (Kırcaali, İftar ve Batu, 2007; Akt. Camadan, 2012). Günümüzde kaynaştırma eğitimi için yatılı okul uygulamaları pek tercih edilmemektedir.

### Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Öğretimi

Matematik teknoloji ve bilim de olduğu kadar günlük hayatımızdaki problemlerin çözümü için kullandığımız önemli bir bilim dalıdır. Bu öneminden dolayı matematik dersi okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve her alanda önemli bir yere sahiptir (Baykul, 2006: 33).

Matematiği öğrenmek, matematikle ilgili temel kavram ve becerilerin öğrenilmesinin yanı sıra matematiksel düşünmeyi, problem çözme stratejilerini kavramayı, problem çözümünde kendi stratejilerimizi kullanmayı ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeyi, matematiğin hayatın her alanında var olduğunu fark edip, matematiksel becerileri günlük yaşamda kullanabilmeyi gerektirmektedir (Yıkımsı, 2012: 11). Ancak her çocuk matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirememekte bu yüzden matematiği sevmemekte ve matematik dersine karşı mesafeli durmaktadır.

Normal çocuklar bile temel matematik beceri ve işlemlerini öğrenmede zorlanırken; özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar bu süreçlerden eksiksiz olarak geçememekte ve devam ettikleri sınıflarda birçok matematik beceri ve işlemlerini öğrenirken ve uygularken güçlük yaşamaktadır (Katsiyannis ve Prillaman, 1990; Akt. Yıkımsı, 2012: 16).

Özel gereksinimli öğrencilerin matematik derslerinde sorun yaşayarak başarısız olmalarına neden olan birçok etken bulunmaktadır. Öğrencilerin özür türü ve derecesi önemli olmakla birlikte uygun bir eğitim ortamı sunulmadığı için de başarısız olabilmektedirler. Başarısızlık neden olan etmenler şu şekilde sıralanabilir;

- Etkili olmayan öğretim
- Sözel dil sorunları
- Bilişsel etmenler
- Zayıf okuma becerileri
- Duyuşsal etmenler
- Görsel algıda yetersizlik
- Dikkatsizlik
- Motor becerilerde yetersizlik (Diken, 2015: 445-446).

Öğretim programlarının içerikleri özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmediğinde, onların hesaplama ve problem çözme becerilerine yeterli düzeyde sahip olmaları zorlaşmaktadır (Yıkımsı,

2012: 17). Normal eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin matematik öğretim programlarından en iyi şekilde fayda sağlamaları ve günlük hayatta bireysel ihtiyaçlarını sağlayabilmeleri için program içeriğinde, ders planlarında, öğretim tekniklerinde, değerlendirme sürecinde uyarlama ve değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Diken, 2015: 444).

Kaynaştırma Eğitiminde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarıyla birlikte normal sınıflarda herhangi bir soruna maruz kalmadan eğitim alabilmeleri için özel eğitim programları hazırlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP); özel eğitime gereksinimi olan her birey için ihtiyaçlarına uygun özel ve yazılı olarak, eğitim kurumları veya kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler tarafından düzenlenen ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, öğretmenlerin, ana-babaların gereksinimlerini karşılamak amacıyla hazırlanan özel öğretim programlarıdır (Fiscus ve Mandell, 2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hazırlanırken aile ve öğretmen işbirliği içinde olmalı ve ailenin ve çocuğun ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir.

#### *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı;*

- *Çocuğun performansını*
- *Kısa ve uzun dönemli amaçlarını*
- *Uygun öğretim planlarını*
- *Her amaca uygun eğitsel desteği*
- *Öğretimsel yöntem ve materyalleri*
- *Normal eğitim programının hangi alanında bireyin katılımı için uyarlamanın yapılması gerektiğini*
- *Değerlendirme sürecini*
- *Uygulama için öngörülen süreyi*
- *Çocuk için yapılacak ek düzenlemeleri içermelidir (Acar, Şahin ve Yaban, 2011).*

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin, Kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretimine ilişkin görüşlerini, Matematik öğretiminde karşılaştıkları problemleri, hangi eğitim-öğretim uygulamalarına yer verdikleri, hangi etkinlikler ve materyallerden yararlandıklarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretimi sırasında karşılaştıkları problemler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretimi için BEP hazırlarken karşılaştıkları problemler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretiminde kullandıkları etkinlikler ve materyaller nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretiminde kimlerden ve nasıl yardım almaktadırlar?
5. Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretiminde yeterli okul-aile işbirliği kurulmakta mıdır?

#### **Araştırmanın Önemi**

Günlük hayatta matematik önemli bir yere sahip olmasına rağmen; okullarda matematik dersi akademik başarısının düşük olması ve birçok öğrenci tarafından matematiğin öğrenilmesi zor bir bilim dalı ve ders olarak görülmesi öğrenim ve öğretim sürecinde problemler yaşanmasına neden olmaktadır (Yıldız ve Baltacı, 2016). Okullarda eğitim gören normal öğrenciler bile

matematik dersinde bu kadar zorlanır ve başarısız olurken, özel gereksinimli bireylerin matematik dersinde başarısız olması kaçınılmazdır. Bu yüzden kaynaştırma eğitimi matematik öğretimi sürecinde öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamlarını düzenlemesi ve öğrencinin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişim düzeyine uygun etkinliklere yer vermesi oldukça önemlidir. Eğer özel gereksinimli öğrencilerin farklılıkları ve ihtiyaçları göz ardı edilirse; öğretmen kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretiminde başarısız olabilir. Özel gereksinimli öğrencilere matematiğin öğretilmesinde sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde matematik dersine yaklaşımı ve sınıf içi uygulamaları özel gereksinimli bireylerin matematik öğrenmesinde oldukça etkilidir.

Alan yazındaki çalışmaların ağırlıklı olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri üzerine yapıldığı (Vural ve Yıkımsı, 2008; Demir ve Acar, 2010; Saraç ve Çolak; Camadan, 2012; Hasanoğlu, 2013; Anılan ve Kayacan, 2015; Hacısalihioğlu Karadeniz, Akar ve Şen, 2015; Hacısalihioğlu Karadeniz, 2017; Demir ve Usta, 2019; Deniz ve Çoban; 2019) ve kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretimi ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere matematik öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlüklerin belirlenmesi, sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını nasıl düzenlediği, farklı etkinlik ve materyalleri nasıl kullandığı ve kaynaştırma öğrencilerini nasıl desteklediğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak öğrencinin matematik dersine dahil olması ve kaynaştırma eğitim uygulamalarında matematik dersinin başarısı açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmamız kaynaştırma eğitiminde matematik öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlüklerin belirlenmesi, kaynaştırma öğrencilerinin matematik dersi uygulamalarına dahil edilmesi ve bu alandaki eksikliğin fark edilmesi açısından önemlidir.

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde matematik öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırma deseni olarak benimsenmiştir. Durum çalışmasında, bir ya da birkaç durum veya olgu ile ilgili etkenler bütüncül olarak araştırılır ve ilgili durum ya da olguyu neden, nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Durum çalışmasında güncel bir olgu ve konuyu kendi bağlamı içinde ele alınarak, olgu ve konuya ilişkin bir sorgulama yapılmaktadır (Yin, 2009).

Görüşme, gözlem ve doküman incelemesi nitel çalışmalarda kullanılan nitel bilgi toplama yöntemleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine araştırma yapmaya fırsat sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 152). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önce belirlenmiş olan temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu boyutlara göre özetlenir ve yorumlanır (Erişti ve diğerleri, 2013: 154). Betimsel analizde amaç, elde edilen bulgular düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri analiz edilir ve belli sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve matematik öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmış; elde edilen verilere betimsel analiz tekniğiyle yorumlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma örnekleminin oluşturulmasında ve verilerin toplanmasında; araştırmaya katılmaya gönüllü ve istekli olma, aktif sınıf öğretmenliği yapma, sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisi olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu çalışmada 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Mersin'in Mut İlçesi'ndeki; 3'ü köyde ve 2'si ilçe merkezinde olmak üzere 5 farklı ilkokulda görev yapan on tane sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo.1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 1.** Sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim
1.	K	31	6-10 yıl	Eğitim Fak.	1-20	H
2.	E	34	11-15 yıl	Eğitim Fak.	1-20	E
3.	K	33	6-10 yıl	Eğitim Fak.	1-20	E
4.	K	35	11-15 yıl	Eğitim Fak.	1-20	H
5.	K	35	11-15 yıl	Eğitim Fak.	1-20	E
6.	E	32	6-10 yıl	Eğitim Fak.	21-40	H
7.	K	28	0-5 yıl	Eğitim Fak.	1-20	E
8.	K	38	11-15 yıl	Eğitim Fak.	21-40	E
9.	E	38	11-15 yıl	Eğitim Fak.	21-40	H
10.	E	53	21-x	Yüksek Öğretmen Okulu	21-40	H

Tablo.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı bayan 4'ü erkektir. Öğretmenlerin en genci 28, en yaşlısı 53 yaşındadır. Öğretmenlerin bir tanesi Yüksek Öğretmen Okulu mezunu iken diğerleri Eğitim Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin yarısı kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları hazırlanmadan önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili alinyazın taraması yapılarak formda yer alabilecek olası görüşme soruları oluşturulmuştur. Taslak görüşme soruları oluşturulduktan sonra 1 öğretim üyesi ve 2 sınıf öğretmenin görüşü alınarak, sorular üzerinde yeniden düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna nihai şekli verilerek 15 soru olarak hazırlanmıştır.

Verilerin toplanması araştırmacı tarafından öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yaklaşık yirmi günlük bir süreçte gerçekleştirilmiştir. (Sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisi olan farklı sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile) Araştırmanın verilerini toplamak üzere yüz yüze yapılan görüşmelerden önce çalışma grubuna dahil olan sınıf öğretmenleri ile telefon veya okul yöneticileri aracılığıyla irtibata geçilmiş ve görüşmeler için randevular alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin okullarında, yaklaşık 30 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmiş ve bütün görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 228) göre ise nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilebilir. Bu aşamalar: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu doğrultuda bu çalışmada bu aşamalar dikkate alınarak görüşme verilerinin analizinde öncelikle görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin ses kayıtları

bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşme yapılan her öğretmen için; Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış ayrı ayrı dosyalar oluşturularak, veriler analiz yapmak için hazır hale getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve matematik öğretimi ile ilgili sorulara verdikleri cevapların betimsel analizi yapılmış, her soruya verilen yanıtların dökümü yapılarak elde edilen veriler öğretmenlerinin görüşlerinin benzerliğine göre gruplandırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için toplanan veriler önce araştırmacılar tarafından kavramsallaştırılmış ve sonrasında ortaya çıkan bu kavramlar düzenli hale getirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında yazılır; araştırmacılar tarafından birçok kez okunmuş, analiz edilmiş, benzerlikler ve farklılıklar üzerinde tartışılmış, böylece ortaya çıkan az sayıdaki farklılıklar giderilmiş ve uzman görüşü de alınarak kodlamalar yapılmıştır. Veriler bir bütün olarak analiz edilip kodlama süreci tamamlandıktan sonra oluşturulan kodlar, araştırmanın amaçları ve görüşme sorularından da yola çıkılarak on iki tema oluşturulmuştur. Temalar açık ve kolay anlaşılabilir şekilde düzenlenerek yorumlanmış ve görüşme yapılan öğretmenlerin söylediklerinden alıntılar yapılarak, öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılırken hiçbir düzeltme yapılmadan olduğu biçimiyle ele alınmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan temalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- BEP' te yer alan Matematik dersi kazanımları
- BEP Matematik dersi kazanımlarının öğretimi
- BEP Matematik dersi kazanımlarının süresi
- BEP Matematik dersi kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu
- Kaynaştırma eğitiminde Matematik dersinde kullanılan etkinlikler ve materyaller
- Kaynaştırma eğitimi Matematik dersinde yardıma ihtiyaç duyulması
- Kaynaştırma eğitimi Matematik dersinde eğitsel düzenlemeler
- Kaynaştırma eğitiminde Matematik dersine kaynaştırma öğrencisinin dâhil edilmesi
- Kaynaştırma eğitiminde Matematik dersinde kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesi
- Kaynaştırma eğitimi Matematik dersinde aile işbirliği
- Kaynaştırma eğitimi Matematik dersinde yaşanan sorunlar
- Kaynaştırma eğitimi Matematik öğretimi için öneriler

#### BEP' te Yer Alan Matematik Dersi Kazanımları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsi BEP hazırlarken öğrenci seviyesine uygun matematik kazanımlarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci seviyesine uygun olarak daha basit ve öğrencinin daha kolay kavrayabileceği ve günlük hayatta kullanabilecekleri kazanımlara ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir.

*“BEP hazırlarken her sınıfta öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre Matematik konularına yer veriyoruz.”* (Ö10)

*“Öğrencinin düzeyine göre Matematik dersi ile ilgili kazanımlara yeterince yer veriyorum.”* (Ö2)

#### BEP Matematik Dersi Kazanımlarının Öğretimi

Araştırmada yer alan kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin biri (Ö6) dışında diğerlerinin hepsi sınıf seviyesi arttıkça ve soyut kavramların sayısı çoğaldıkça Matematik dersi kazanımlarını öğretmekte zorluk yaşadıkları ifade etmişlerdir. Kazanımların öğretiminde zorluk yaşamayan öğretmenin kıdem yılının 6-10 yıl arasında olduğu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim

almadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencinin engel düzeyi de arttıkça Matematik dersinin öğretiminin zorlaştığına vurgu yapmışlardır.

*“Somut nesnelere öğretebileceğim konularda zorlanmıyorum. Ama soyut kavramlara gelince işim zorlaşıyor.”* (Ö7)

*“Kaynaştırma öğrencilerine Matematik öğretimi zor bir süreç ve ben bu süreçte seviye arttıkça zorlanıyorum.”* (Ö4)

*“Pek zorlanmıyorum. Öğrencim sadece problemleri anlamakta güçlük çekiyor. Dört işlemi kolaylıkla yapıyor.”* (Ö6)

*“Matematik konularını anlama ve kavramada genel olarak birçok öğrenci zorluk çekiyor. Bu yüzden kaynaştırma öğrencisine bu kazanımları öğretmek daha zor”* (Ö5)

### **BEP Matematik Dersi Kazanımlarının Süresi**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dört tanesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) Matematik dersi kazanımlarını zamanında yetiştiremediklerini ifade ederken; diğer altı öğretmen ise matematik kazanımlarını zamanında yetiştirdiklerini sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

*“Maalesef zamanında yetiştirmek konusunda zorluklar yaşıyoruz. Çünkü her seferinde bir önceki öğretilenler tekrar edilmek durumunda, öğrenci bazı öğrendiklerini unutmuş oluyor.”* (Ö5)

*“Evet yetiştiriyorum ancak bazı kazanımları öğrenmede süreç uzayabiliyor.”* (Ö3)

*“Kazanımları yetiştiriyorum. Fakat öğrencinin o kazanımları ne kadar aldığı, uzun süreli hafızasında tutup tutamadığını bilmiyorum.”* (Ö9)

*“Zor anladığı için yetiştiremiyorum.”* (Ö1)

### **BEP Matematik Dersi Kazanımlarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğu**

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yarısı (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) Matematik dersi kazanımlarının kaynaştırma öğrencisi seviyesine uygun olduğunu ifade ederken; sınıf öğretmenlerinin diğer yarısı ise Matematik dersi kazanımlarının kaynaştırma öğrencisi seviyesine uygun olmadığını, Matematik dersi kazanımlarının arasından kaynaştırma öğrencisi seviyesine uygun olanları seçtiklerini ifade etmişlerdir.

*“BEP Matematik kazanımları içerisinde öğrencinin düzeyine uygun, ihtiyaç duyacağı ve kavrayabileceği kazanımları seçiyorum.”* (Ö10)

*“Orta düzey zihinsel engelli bir kaynaştırma öğrencim olduğu için sınıf seviyemdeki BEP kazanımları seviyesine uygun değil.”* (Ö5)

*“İlgili sınıf düzeyi kazanımları uygun değil. Ancak BEP raporunda belirlenen kazanımlardan, farklı sınıf kazanımlarını da seçebiliyoruz.”* (Ö2)

*“Kazanımlardan dört işlem, basit problemler uygun; ancak ölçme konularını oldukça somut işlemek gerekiyor.”* (Ö3)

### **Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Dersinde Kullanılan Etkinlikler ve Materyaller**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir tanesi (Ö6) dışında diğer öğretmenlerin tümü Kaynaştırma eğitimi Matematik kazanımlarının öğretilmesinde farklı etkinliklere ve materyallere (Oyun oynama, taş, yaprak, sayı çubuğu...) yer verdiklerini ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitimi matematik öğretiminde farklı etkinlik ve materyallere yer vermeyen öğretmenin kıdem yılının 6-10 yıl arasında olduğu ve hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Matematik dersi kazanımlarında

yer alan soyut ifadeleri farklı materyaller kullanarak somutlaştırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bazıları özel eğitim için üretilen materyallerden faydalandıklarını ifade ederken bazıları da günlük hayatta daha kolay bulunabilen (taş, renkli kalemler, tahta bloklar, sayı çubukları, kartlar...) materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

*“Evet veriyorum. Görselleri, materyalleri daha çok kullanıyorum. Eşleştirme kartları, problemleri somutlaştırma ve hikayelendirme gibi...”* (Ö3)

*“Birçok farklı etkinliğe yer vermeye çalışıyorum. Bahçede taşlarla, yapraklarla somut örneklerle farklı çalışmalar yapıyoruz.”* (Ö5)

*“Kaynaştırma öğrencisi ile Matematik konularını işlerken bilhassa dört işlem becerilerini geliştirirken sayı çubuklarını kullanmasını öneriyorum. Bunlardan yararlanmasını sağlıyorum. Dışarıdan topladığımız taşları, tahta blokları, renkli kalemleri ve parmaklarını kullanıyoruz.”* (Ö10)

*“Problemler dışında kalan konularda öğrenmekte pek zorluk yaşamadığı için farklı etkinliklere gerek kalmıyor. Problemlerde şekil çizme veya canlandırma gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntemler uyguluyorum.”* (Ö6)

*“Evet. Onun için farklı materyaller getiriyorum. Somut örneklere daha fazla yer veriyorum. Özellikle drama etkinliğini kullanıyorum. Özel eğitim öğrencileri için üretilmiş materyaller alıyorum. Ayrıca konuya göre kendim materyal tasarlıyorum.”* (Ö7)

*“Sözel ifadelerden ziyade yaşayarak öğrenme üzerinde durmaya çalışıyorum. Gözüyle gördüğü, eliyle dokunduğu materyalleri kullanması daha fazla öğrenmesini sağlamaktadır.”* (Ö9)

#### **Kaynaştırma Eğitimi Matematik Dersinde Yardıma İhtiyaç Duyulması**

Araştırmada yer alan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin yarısı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8) kaynaştırma öğrencisine Matematik öğretiminde yardıma ihtiyaç duymadıklarını ama ihtiyaç duyarlarsa öğretmen arkadaşlarından yardım alabileceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin diğer yarısı ise yardıma ihtiyaç duyduklarını ve kaynaştırma öğrencisinin desteklenmeye ve motive edilmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir.

*“Almıyorum. Seviyeye uygun anlatımda rehber öğretmene ihtiyaç duyuluyor. Rehber öğretmen eksikliği olduğu için bu konuda yardım alacağım kimse yok.”* (Ö3)

*“Bazı konularda ilerlemekte sıkıntı yaşıyoruz. Bu gibi durumlarda yardıma ihtiyaç duyuyoruz. Diğer sınıf öğretmeni arkadaşlarımdan yardım alıyorum.”* (Ö2)

*“Genel olarak yardıma ihtiyaç duymuyorum ama takıldığım konu olursa arkadaşlarımdan fikir alabilirim.”* (Ö4)

*“Kesinlikle yardıma, desteklenmeye ve motive edilmeye ihtiyacı var. Rehber öğretmenle işbirliği içerisindeyiz.”* (Ö10)

#### **Kaynaştırma Eğitimi Matematik Dersinde Eğitsel Düzenlemeler**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsi Matematik dersinde kaynaştırma öğrencisi için gerekli eğitsel düzenlemeleri yaptıkları ve çoğunlukla kaynaştırma öğrencisi ile bire bir çalıştıklarını söylemişlerdir.

*“Evet. Soruları seviyesine uygun seçiyorum ve en basite indirgeyerek anlatıyorum. Sınıf düzeni içerisinde elimizden geldiğince bire bir çalışma yapıyorum ancak tamamıyla ona uygun bir eğitim ortamı olması için ayrıcalıklı bir ortam mümkün değil.”* (Ö5)



*“Evet kesinlikle yapıyorum. Özellikle bire bir çalışmayı uyguluyorum. Konuyu basit ve adım adım anlatarak ilerliyorum.”*(Ö7)

*“Evet düzenlemeler yapıyoruz. Daha çok bire bir çalışıp, somut örneklerle ve düzeyine uygun sorularla ilerliyoruz.”*(Ö2)

### **Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Dersine Kaynaştırma Öğrencisinin Dâhil Edilmesi**

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinden bir tanesi (Ö6) kaynaştırma öğrencisinin matematiği sevdiği için öğrenciyi matematik dersine dahil etmekte sorun yaşamadığını dile getirirken; geriye kalan dokuz öğretmen ise kaynaştırma öğrencisini matematik dersine dahil etmekte zorlandıklarını, hatta bazı günlerde kaynaştırma öğrencisinin matematik dersine karşı daha isteksiz yaklaştığını ifade etmektedirler.

*“Kendisi de Matematiği sevdiği için elinden geldiği kadar derse katılır. Ben de onu elimden geldiği kadar derse dahil ediyorum.”*(Ö6)

*“Zorlandığım zamanlar oluyor. Öğrencim bazen öğrenmeye açık bir durumda olmuyor, istemiyor. Böyle durumlarda oyunlarla ilgisini toplamaya çalışıyorum.”*(Ö5)

*“Görsel olarak dikkatini çeken bir materyal, video veya etkinlik varsa derse dahil oluyor. Onun dışında zorlanıyorum.”*(Ö7)

*“Evet sınıf ortamında derse dahil olmada çok zorlanıyor öğrencim. Derste dikkatini toplayamıyor.”*(Ö3)

### **Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Dersinde Kaynaştırma Öğrencisinin Değerlendirilmesi**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerini BEP’ te yer alan Matematik dersine göre farklı değerlendirme teknikleri kullanarak (sınıf içi gözlem, kazanım değerlendirme...) değerlendirdiklerini, yapamadıklarından çok yapabildiklerine odaklandıklarını belirtmektedirler.

*“Bire bir öğretimde yapıp yapmadığına bakarak ve soruları seviyesine uygun hazırlayarak değerlendirme yapıyorum.”*(Ö7)

*“BEP kazanımlarına göre değerlendiriyorum. İlgili kazanım düzeylerini nasıl ve ne kadar öğrendiğine bakıyorum.”*(Ö2)

*“Diğer öğrencilerle aynı şekilde anlamasını beklemiyorum ve değerlendirirken yapabildiklerini daha çok görmeye çalışıyorum.”*(Ö10)

### **Kaynaştırma Eğitimi Matematik Dersinde Aile İşbirliği**

Araştırmaya katılan bütün sınıf öğretmenleri Matematik dersinde kaynaştırma öğrencisinin ailesiyle işbirliğinin öneminden bahsetmiş ve bu yüzden aile iş birliği yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak sınıf öğretmenlerinden üç tanesi ailenin kaynaştırma öğrencisi ile yeterince ilgilenmediğini bu yüzden iş birliği yapamadığını ifade ederken, öğretmenlerden bir tanesi (Ö5) ailenin çocuğun durumunu kabullenmediği için iş birliğine yanaşmadığını dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin altı tanesi ise kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile sürekli iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir.

*“Aile ile işbirliği yapamıyoruz. Çünkü aile zaten çocuğunun durumunu kabullenme konusunda bile itirazlarda bulunuyor. Ev çalışması için verdiğim etkinlikler türlü bahanelerle yapılmıyor.”*(Ö5)

*“Aile yardımı olmadan bazen hiçbir şey yapamıyorum. Öğrenci annesine bağımlı, ondan destek almadan bazen öğrenciyi sınıfa bile getiremiyorum.”*(Ö7)

*“Veli desteğini maalesef göremiyoruz. Bu yüzden işbirliği yapamıyoruz.”*(Ö2)

*“Mutlaka aile ile işbirliği yapılması gerekir. Fakat kaynaştırma öğrencisinin anne babası ayrı. Annenin zaman zaman işsiz olmasından dolayı öğrenciye zaman ayıramadığını düşünüyorum.”* (Ö10)

### **Kaynaştırma Eğitimi Matematik Dersinde Yaşanan Sorunlar**

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin üç tanesi (Ö6, Ö7, Ö8) kaynaştırma öğrencisinin Matematik dersinde herhangi bir sorun oluşturmadığını ve dersin işlenişine engel olmadığını belirtirken; araştırmaya katılan 7 sınıf öğretmeni ise her zaman olmasa da kaynaştırma öğrencisinin Matematik dersinde öğretimi olumsuz etkilediğini, sınıfın düzenini bozduğunu ve ders esnasında diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıttığını ifade etmişlerdir.

*“Öğrenci bazen farklı sesler çıkarıyor, hayali oyunlar oynuyor. Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtıyor. Bazen getirdiğim materyali sadece oyuncak olarak görüp amacına uygun kullanmamıza engel oluyor.”* (Ö7)

*“Diğer öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini dağıtacak hareket ve konuşmalar yapıyor.”* (Ö3)

*“Sınıf genelinde hiçbir sıkıntımız yok. Bire bir eğitimde tam anlamadığı konu varsa pekiştiriyoruz.”* (Ö6)

*“En büyük sorun zaman ve sınıf düzeni. Kaynaştırma öğrencilerinin en azından günlük bazı derslerde ayrı, özel sınıf ortamlarında bire bir çalıştırılacağı bir ortamda olması gerektiğine inanıyorum.”* (Ö5)

### **Kaynaştırma Eğitimi Matematik Öğretimi İçin Öneriler**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin beş tanesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10) kaynaştırma öğrencilerinin Matematik dersinde destek eğitim sınıfında eğitim almasının daha verimli olacağını düşünürken; sınıf öğretmenlerinin beş tanesi de farklı ve ilgi çekici etkinlik ve materyallerin kullanılarak kaynaştırma öğrencisinin matematik dersine dahil edilerek akranlarıyla eğitim almasının daha verimli olacağını dile getirmişlerdir.

*“Bol bol dikkat çekici etkinliklerle derse motive edilmeli. Tahtaya mümkün olduğunca çok kaldırılmalı. Başarı duygusunu öğrenci mutlaka tatmalı. Yapamayacağı, başaramayacağı konular üzerinde çok durulmamalı. Görsel ve üç boyutlu etkinliklere daha fazla yer verilmeli. Problemleri çözerken öğrencilerle birlikte canlandırma yapılmalı.”* (Ö6)

*“Diğer öğrencilerin derste dikkatini dağıtmaması adına kaynaştırma öğrencisinin destek eğitim sınıfındaki ders saati matematik dersleri ile aynı saatte olabilir. O saatte başka bir öğretmen ile öğrenci bire bir çalışma yapabilir.”* (Ö3)

*“Bence Matematik atölyesi gibi bir sınıf olmalı. Materyaller elimizin altında her an temin edilebilecek şekilde düzenlenmeli.”* (Ö7)

*“Kaynaştırma öğrencisi genel eğitime uygun olmadığı için özellikle matematik dersinde destek eğitim sınıfına alınabilir.”* (Ö2)

*“Kaynaştırma öğrencisine her derste ve konuda mutlaka destek eğitimi verilmelidir. Varsa yetenekleri doğrultusunda destek eğitimi verilmeli ve yardımcı olunmalı.”* (Ö10)

*“Öğrenci bazı derslerde ayrı özel eğitim sınıfında yer almalı. Bu sınıfta gerekli eğitim öğretim materyalleri bulunmalı. Aile desteği çok önemlidir. Her okulda destek alabileceğimiz bir Rehberlik servisi ve rehberlik öğretmeni bulunmalı.”* (Ö5)

## Sonuç ve Tartışma

Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde matematik öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler, matematik dersine yaklaşımları, öğretim süreci ve öğrencinin matematik dersine dahil edilmesi ile ilgili görüşlerine yönelik sonuç, tartışma ve öneriler bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlarken Matematik dersi kazanımlarının kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygunluğuna dikkat ettikleri yönünde görüş sundukları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde Matematik dersi kazanımlarının öğretiminde sorun yaşadıkları belirlenirken, öğretmenlerin çoğunluğunun matematik dersi kazanımlarını zamanında yetiştirdikleri sonucu çıkmıştır. Araştırma bulgusu; Vural ve Yıkılmış (2008) araştırma sonucunda görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamaması, Camadan (2012)' ın araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenleri kendilerini BEP hazırlama konusunda yetersiz buldukları için, tutarlılık göstermemektedir.

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yarısı Matematik dersi kazanımlarının kaynaştırma öğrencileri için uygun olmadığını belirttiği halde; çoğunluğu kaynaştırma öğrencisine matematik öğretimi sürecinde farklı etkinlik ve materyal kullanımına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada sınıf öğretmenleri öğrencinin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretimi düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Hacısalihioğlu-Karadeniz, Akar ve Şen (2015) 'ın araştırma bulgularındaki kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenci ihtiyaçlarına dikkat etmediği sonucu ile örtüşmemektedir.

Araştırma bulgularında; sınıf öğretmenlerinin yine yarısı kaynaştırma öğrencisine matematik öğretimi sürecinde yardıma ihtiyaç duymadıklarını ancak ihtiyaç duyarlarsa yardım alabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Saraç ve Çolak (2012); Hacısalihioğlu-Karadeniz, Akar ve Şen (2015)'ın araştırma bulguları ile öğretmenler kaynaştırma eğitiminde yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade ettiği için örtüşmemektedir. Araştırmada kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine matematik öğretiminde eğitsel düzenlemeler yaptıkları özellikle bire bir çalışmalara yer verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin biri dışında hepsi kaynaştırma öğrencisini matematik dersine dahil etmekte sorun yaşadığını ifade ederken; bir sınıf öğretmeni ise kaynaştırma öğrencisinin matematik dersini sevdiği için problem yaşamadığını belirtmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin hepsinin matematik dersi öğretiminde kaynaştırma öğrencisinin başarısını değerlendirirken farklı etkinliklere yer verdikleri, kaynaştırma öğrencisinin yapamadıklarından çok yapabildiklerine odaklandıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsi kaynaştırma öğrencisine matematik öğretiminde aile işbirliğinin önemini vurgularken; sınıf öğretmenlerinin 3 tanesi ailenin kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmediğini, 1 tane sınıf öğretmeni ise ailenin çocuklarının durumunu kabullenemediklerini ifade ederken, sınıf öğretmenlerinin 6' sını kaynaştırma öğrencisinin ailesi işbirliği içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Usta (2019)'nın araştırma sonucu ile örtüşürken, Hacısalihioğlu-Karadeniz, Akar ve Şen (2015)'ın araştırmasında öğretmenler velilerle iletişim sorunları yaşadıklarını belirttiği için araştırma sonuçları örtüşmemektedir.

Her çocuğun kendi yaşlarıyla eğitim almak hakkıdır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin üçü dışında diğerleri matematik dersinde kaynaştırma öğrencisinden dolayı derse odaklanamadıklarını sınıfta bulunan diğer öğrencilerin dikkatini dağıttığını belirtmişlerdir. Her kaynaştırma öğrencisinin matematik dersinde başarılı olabilmesi için aile ve öğretmenlerin sürekli iletişim halinde olması, öğrencinin gelişiminin yakından takip edilmesi oldukça önemlidir.

## Öneriler

Araştırma sonunda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin Matematik öğretiminde zorlandıkları ve sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde kaynaştırma eğitiminde Matematik öğretimine yönelik olarak;

Kaynaştırma eğitiminde sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılabilir ve sınıf ortamı, fiziki şartlar öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını uygun olarak düzenlenebilir.

Kaynaştırma eğitiminde başarıyı arttırmak için aile ile işbirliğinin etkili ve etkin olması amacıyla sınıf-aile etkinlikleri düzenlenebilir. Kaynaştırma öğrencisi ailesi ile birlikte ders dışı etkinliklere katılabilir.

Kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta bulunan diğer öğrencilere ve velilerine kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi verici broşürler veya kitapçıklar hazırlanabilir.

MEB tarafından kaynaştırma eğitime ve matematik öğretimine yönelik, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kaynak kitaplar ve eğitsel materyaller hazırlanabilir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere materyal geliştirme ve uygulama ile ilgili hizmet içi eğitimleri düzenlenebilir.

## Kaynakça

- Akçamete, G. ve Yıldırım Doğru, S. (2018). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 74-90.
- Angelides. P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1): 1-14.
- Baykul, Y. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (9. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Kaynaştırma Eğitime ve BEP Hazırlamaya İlişkin Özyeterliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39): 128-138.
- Cavkaytar, A. ve Ersan, D. T. (2018). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, E. ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İlinde Bir Araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2): 80-98.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(3): 749-770.
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70): 734-761
- Dikmen, İ. H. (2015). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C.J. (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. (Çev. Akçamete, G. ve diğerleri) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 3(1): 66-87.
- Hacısalihoglu Karadeniz, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1): 119-158.

- Hacısalihoglu Karadeniz, M., Akar, Ü. ve Şen, H. (2015). Kaynaştırma Eğitimi Süreci: Sınıf İçi Matematik Uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*. 207: 169-188.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2): 1-13
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihinsel Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1): 13-28.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 1(1): 31-61.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2): 141-159.
- Yıkılmış, A. (2012). Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Baltacı, S. (2016). Reflections from the analytic geometry courses based on contextual teaching and learning through GeoGebra software. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6 (4): 155-166.
- Yin,R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publication.

## Canadian Social Studies Dergisi'nde Yayımlanan Araştırmalara Yönelik Bir Değerlendirme

Mehmet TATAN<sup>1</sup>  
Fatıma Betül DEMİR<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 29.10.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Bu araştırmada "Canadian Social Studies Dergisi'nde" 2000 ile 2020 yılları arasında yayımlanan makaleler değerlendirilmektedir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek, doküman incelemesi kullanılmaktadır. Araştırmanın verilerini, Canadian Social Studies Dergisi'nde 2000 ile 2020 yılları arasında yayımlanan toplam 114 makale oluşturmaktadır. Ulaşılan akademik çalışmalar, yayın yılı, yapıldığı ülke, çalışma grubu, içerik, eğitim durumları olmak üzere farklı kategorilerde incelenmiştir. Araştırmada veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak en çok makalenin 2014 yılında yayımlandığı görülmüştür. Makale yazarlarının çoğunlukla Kanada adresli olduğu gözlenmiştir. Makalelerin çalışma grubunda yetişkinlerin daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda daha çok tarih ve vatandaşlık eğitimi konusunun ele alındığı tespit edilmiştir. Tarih konu alanı içerisinde, Kanada tarihi dikkat çeken alt temadır. Araştırmalarda daha çok sınıf dışı öğretim ve drama öğretim teknikleri ile biyografi, metin yorumlama ve şiir analizi edebi ürünlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, Canadian Social Studies, Akademik çalışmalar

## An Evaluation of Researches Published in Canadian Social Studies Journal

### Abstract

In this research, articles published in the "Canadian Social Studies" journal between 2000 and 2020 are evaluated. In the research, qualitative research method is preferred and document analysis is used. The data of the research consists of a total of 114 articles published in the Canadian Social Studies journal between 2000 and 2020. The academic studies reached were examined in different categories such as publication year, country of publication, study group, content, educational status. In the research, the data were analyzed using content analysis. As a result, it was seen that the most articles were published in 2014. It has been observed that the article authors are mostly from Canada. It was determined that adults were more involved in the study group of the articles. It has been determined that the studies mostly focus on history and citizenship education. Within the subject area of history, Canadian history is the sub-theme that draws attention. It is seen that mostly out-of-class teaching and drama teaching techniques and literary products such as biography, text interpretation and poetry analysis are used in the studies. In line with these results, various suggestions are given.

**Key Words:** Social studies, Canadian Social Studies, Academic studies

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Mehmet Tatan, Dr., Türkiye, memetatan@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0001-7604-426X

<sup>2</sup> Fatıma Betül Demir, Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Türkiye, betul\_bd@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-3573-6160

## Giriş

Eğitim, bireylerin zihni, bedeni, duygusal ve toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda bireyleri sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan geliştirmek, yaşama hazırlanmak için onların gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar elde etmesini ve onlara kişilik kazandırmak hedeflenmektedir (Akyüz, 2015; Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz & Pilten, 1998; Tezcan, 1997).

Bireyi toplumsallaştırma hedefini üstelenen eğitim, sosyal bilimlerin değişim ve sürekliliğinde etkin olmasını sağlamaktadır. Böylece eğitimin gerek sosyal bilim dalı gerekse sosyal bilimlerin uygulama alanı konumuna gelmesiyle “sosyal bilgiler” kavramı oluşmuştur (Safran, 1993). Sosyal bilgiler, toplumsal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerilere sahip, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2002: 17). Dolayısıyla sosyal bilgiler, bireylerin yurttaşlık ve demokratik değerlerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlama ve sosyalleştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarında, bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik en önemli derslerden biridir (Fitchett, Starker & Salyers, 2012; Koçoğlu, 2014).

Sosyal bilimlerin bir alanı olan sosyal bilgiler, diğer alanlar kadar köklü bir yapıya sahip olmadığı için bu alanda yapılan akademik çalışmalar da oldukça yenidir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, araştırmacıların çalışmalarında yanlış ve(ya) eksik araştırma yöntemlerini kullanmaları, konu seçiminde özgünlüğü sağlayamama gibi nedenler gereği literatüre istenilen nitelikte katkı sağlayamamaktadır. Dolayısıyla alanda daha önce yapılmış olan bilimsel araştırmaların değerlendirildiği ve bu bağlamda ortaya konulan çalışmaların analiz edildiği literatür araştırmaları sınırlı olmakla birlikte önem taşımaktadır (Altay, 2020: 23; Oruç & Ulusoy, 2008). Nitekim küresel düşünce anlayışının gelişimi, sosyal olay ve olgular hakkında zaman ve mekâna göre değişim ve farklılık algısının oluşması, farklı bakış açılarının görülmesi ve değerlendirilmesi ve yeni fikirlere referans teşkil etmesi açısından akademik çalışmaların incelenmesi, teoriden pratiğe geçiş noktasında bir çerçeve sunmaktadır (Liman, 2020: 6).

İlgili alanda/disiplinde güncel durum ve araştırma eğilimlerine yönelik yapılan çalışmalar, araştırmacıların araştırma yapmak istedikleri konularına, kariyerlerine ve akademik yayınlarına yol gösterebilmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Lee, Wu & Tsai, 2009). Bu çerçevede araştırmacılarından, ilgili literatür kapsamında daha önce yapılmış olan araştırmaları inceleyerek eksik veya yetersiz gördüğü konularda alana katkı sağlamaları beklenmektedir (Aydemir, 2013). Böylece araştırmacıların daha önce yapılan çalışmaların içeriklerini bilmeleri hem tekrardan kaçınma hem de alanda eksikliklerin giderilmesi açısından önem taşımaktadır (Altay, 2020: 23).

Günümüzde bilimsel dergiler aracılığıyla bilimin ilerlediği gözlemlenirken, bilimsel bilginin birikimliliği ise dergilerde yer alan bilgilerin herkes tarafından ulaşılabilirliği ile artış göstermektedir. Dolayısıyla bilimsel dergiler, dünyada bilimin gelişiminde önem taşımaktadır (Arık & Türkmen, 2009). Bilimsel dergilerin incelenmesine ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan literatür taramaları genellikle doktora ve yüksek lisans tezleri üzerine yapıldığı (Canbulut, Avcı & Sipahi, 2016; Dere & Gökçınar, 2021; Kayaalp & Karameşe, 2020; Oğuz Haçat & Demir, 2018; Oruç & Ulusoy, 2008) ulusal indeksli bilimsel dergilerdeki akademik çalışmalara yönelik literatür taramaları (Akaydın & Kaya, 2015; Geçit & Kartal, 2010; Karagöz, & Şeref, 2019; Rahima, 1993) ile uluslararası indeksli dergilerdeki akademik çalışmalara yönelik taramaların (Liman, 2020) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma konusu olan Canadian Social Studies dergisi Alberta Üniversitesi tarafından üç ayda bir yayımlanan hakemli bir dergidir. Kurulduğu günden itibaren sosyal bilgiler eğitimi alanı ile ilgili çok sayıda tarih, coğrafya, sosyal bilimler ve sosyal bilimler ile ilgili makaleler yayımlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, “Canadian Social Studies Dergisi’nde” 2000-2020 yılları arasında yayımlanan akademik çalışmaları nitelik ve nicelik kapsamında değerlendirilmesidir. Bu çalışma literatürdeki eksikliği giderebilmesi ve sosyal bilgiler eğitimi alanındaki akademisyenlere, lisansüstü öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılacak olan süreli yayın incelemeleri alanla ilgili literatür incelemesi özelliği gösteren çalışmaların alana, araştırmacılara ve akademisyenlere büyük katkı sağlayacaktır. Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır;

- 1.Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin yayın yıllara göre dağılımı nedir?
- 2.Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin yapıldığı ülkeye göre dağılımı nedir?
- 3.Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin çalışma grubuna göre dağılımı nedir?
- 4.Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin içeriğine göre dağılımı nedir?
- 5.Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin eğitim durumlarına göre dağılımı nedir?

### **Yöntem**

Canadian Social Studies Dergisi incelenirken araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman incelemesini, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak ifade etmektedir. Bu yöntemin tercih edilmesinde, araştırma amacı kapsamında incelenen yazılı materyallerin (makalelerin) analiz edilmesi ve bunların geçmişte yapılan çalışmaları aydınlatma niteliği taşıması bakımından araştırmanın konusuna uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

### **Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada “Canadian Social Science Dergisi’nde” yayımlanan makaleler değerlendirilmiştir. Dergide yayımlanan makalelere derginin resmi ana sayfası üzerinden erişim sağlanmıştır. Makale incelemesi 2000 ile 2020 yılları arasında yayımlanan çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Canadian Social Studies Dergisinde 2021 yılındaki yayınlar sisteme girilmediği için araştırma kapsamına alınmamıştır. Ulaşılan makaleler “pdf” formatında indirilip yayımlandığı yıla göre tasnif edilmiştir. Toplam 114 makaleye ulaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Karasar (2014) araştırmacı tarafından elde edilen verileri kaynaklarının araştırma problemine, kuramsal ya da pratik yönden çözüm önerileri geliştirilmesine olanak verecek şekilde işlenerek çözümlenmesi ve yorumlanıp değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Toplanan veriler (makaleler) betimsel analiz yöntemine uygun olarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen dokümanların daha önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir şekilde özetlenerek ve yorumlamasına imkân sağlaması gereği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada



incelenen her bir makalenin yayın yılı, yapıldığı ülke, çalışma grubu, içeriği, konu alanları ve eğitim durumları belirlenerek araştırmacılar tarafından kategorize edilmiştir. İncelenen makaleler yıllara göre bütünsel bir şekilde değerlendirilerek bulgular bölümünde tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

### Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Elde edilen veriler belirlenen çerçevede kategorize edilmiştir. Kategoriler oluşturulurken literatürde yapılan benzer çalışmalardan faydalanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla, elde edilen verilerin iki veya daha fazla araştırmacının, birbirlerinden bağımsız bir şekilde analiz etmesi ve bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan araştırmacı üçgenlenmesi yapılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda elde edilen verilerden oluşturulan kategoriler, iki farklı uzman araştırmacı tarafından kodlanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak kategorilerin oluşturulmasında fikir birliği esas alınmıştır.

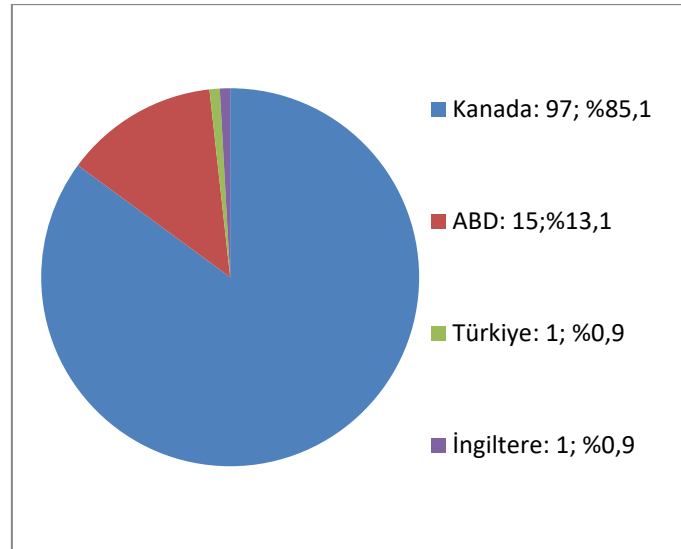
### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 2000-2020 yılları Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Tablo 1'de dergide yayımlanan makalelerin yayın yılları ve frekans dağılımlarına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin yayın yıllara göre dağılımı

Yayın yılı	f	%
2000	3	2,7
2001	13	11,4
2002	11	9,6
2003	5	4,3
2004	15	13,3
2005	7	6,3
2006	7	6,3
2008	4	3,5
2010	4	3,5
2012	9	7,8
2014	18	15,7
2015	2	1,7
2017	8	7
2018	7	6,1
2020	1	0,8
Toplam	114	100

Tablo 1'e göre dergide yayımlanan makale sayısının yıllara göre farklılık olduğu görülmektedir. En fazla makalenin 2014 yılında, en az makalenin ise 2020 yılında yayımlandığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Bunun ile birlikte dergi, 2000 ile 2006 yılları arasında her sene düzenli yayınlandığı, 2006 ile 2014 yılları arasında iki yılda bir, 2014 ile 2020 yılları arasında ise düzenli olarak yayınlanmadığı tespit edilmektedir. Grafik 1'de dergide yayımlanan makalelerin uygulandığı ülkelere göre dağılımı verilmektedir.



**Grafik 1.** Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin uygulandığı ülkeler

Araştırma kapsamında yer alan 114 makale çalışmasının hangi ülkelerde gerçekleştirildiğini gösteren Grafik 1'de, 97 (%85,1) makale Kanada'da, 15 (%13,1) ABD'de uygulanırken, Türkiye ve İngiltere'de 1'er makale uygulanmıştır. Tablo 2'de dergide yayınlanan makalelerin çalışma grubuna göre dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	f	%
Yetişkin	33	28,9
Müfredat	19	16,6
Pedagojik Eğitim	14	12,4
Öğrenci – öğretmen	13	11,4
Öğretmenler	12	10,6
Öğrenci	11	9,6
Göçmen Öğrenciler	8	7
Afrikanlı Siyahiler	3	2,6
Amish Topluluğu	1	0,9
Toplam	114	100

Tablo 2'de dergide yayımlanan makalelerin hangi çalışma grubuyla yapıldığı incelendiğinde, çeşitli çalışma grupları ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Makalelerin çalışma gruplarında en fazla yetişkin (%28,9), en az Amish topluluğu (%0,9) tercih edilmiştir. Tablo 3'te dergide "tarih" konusunu işleyen makalelerin dağılımlarına yer verilmektedir.

**Tablo 3.** Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin tarih konularına göre dağılımı

Konular	f	%
Kanada Tarihi	9	32,2
Tarih Eğitimi	8	28,6
Tarih Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	10,6
Quebec Tarihi ve vatandaşlık eğitimi programı	3	10,6
Tarihsel Empati	1	3,6
Tarih Ders Kaynakları	1	3,6

Tarih Eğitimi	1	3,6
Tarih Bakış Açısı	1	3,6
Tarih Müfredatı	1	3,6
Toplam	28	100

Tablo 3’de dergide yayımlanan makalelerin yaklaşık %25’inin (28 makale) tarih konularıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Tarih konularından ise en fazla Kanada tarihi (%32,2), en az tarihsel empati, tarih ders kaynakları, tarih eğitimi, tarih bakış açısı ve tarih müfredatı olduğu görülmektedir. Tablo 4’te dergide “vatandaşlık eğitimi” konusunu işleyen makalelerin dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 4.** *Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin vatandaşlık eğitimi konularına göre dağılımı*

Konular	f	%
Vatandaşlık	7	63,6
Demokratik vatandaşlık	4	36,4
Toplam	11	100

Tablo 4’te incelenen dergide yayımlanan makalelerde vatandaşlık (%63,6) ve demokratik vatandaşlık (%36,4) konuları işlenmektedir. Buna göre 2000 ile 2020 yılları arasında toplam 11 makale vatandaşlık ile ilgili olduğu tespit edilmektedir. Tablo 5’te dergide farklı konuları ele alan makalelerin dağılımları gösterilmektedir.

**Tablo 5.** *Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin farklı konulara göre dağılımı*

Konular	f	%
İlköğretim/Lise Eğitimi	13	20,4
Coğrafya	11	17,2
Çok Kültürlülük	7	10,9
Küresel Eğitim	7	10,9
Dijitalleşme	4	6,5
Küreselleşme	4	6,5
Mezhepsel Şiddet	3	4,6
Ulusal Kimlik	3	4,6
Arşiv Çalışması	2	3,1
Sosyal Konuşmalar	2	3,1
Tartışmalı Konular	2	3,1
Sömürgecilik	2	3,1
Barış Eğitimi	1	1,5
Veri Araştırması	1	1,5
Okul Binaları	1	1,5
Çocuk Hakları	1	1,5
Toplam	64	100

Tablo 5’te dergide yayımlanan makalelerin farklı konuları ele aldığı görülmektedir. Bu bağlamda dergide en fazla ilköğretim/lise eğitimi (%20,4) konuları işlenirken, en az barış eğitimi, çocuk hakları, veri araştırması ve okul binalarının işlendiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Tablo 5’te dergideki makalelerin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 6.** *Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin eğitim durumlarına göre dağılımı*

	<b>Eğitim Durumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğretim Teknikeri</b>	Sınıf Dışı Öğretim	14	41,17
	Drama	9	26,47
<b>Edebi Ürünler</b>	Biyografi	5	14,70
	Metin Yorumlama	3	8,82
	Şiir Analizi	3	8,82
<b>Toplam</b>		34	100

Tablo 5'te incelenen dergide yayımlanan 23 makalede sınıf dışı öğretim ve drama olmak üzere iki farklı öğretim tekniğinin kullanıldığı, 11 makalede ise biyografi, metin yorumlama ve şiir analizi olmak üzere üç 3 farklı edebi ürün kullanıldığı görülmektedir. Öğretim tekniklerinden en fazla sınıf dışı öğretim kullanırken, edebi ürünlerden en fazla biyografiye yer verildiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makalelerin 2000 ile 2020 yılları arasında düzenli olarak yayımlanmadığı ve toplam 114 makale yayımlandığı tespit edilmiştir. En fazla makalenin 2014 yılında, en az makalenin ise 2020 yılında yayımlandığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu makalelerin Kanada, ABD, Türkiye ve İngiltere adresli olduğu görülmektedir. Dergide farklı ülkelerden makalelerin olması derginin uluslararası tanınırlığa sahip olması şeklinde açıklanabilir.

Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makale çalışmalarının öğretmenler, öğrenciler-öğretmenler, öğrenciler, müfredat, yetişkinler, pedagojik eğitim, Afrikalı siyahiler, Amish topluluğu ve göçmen öğrenciler olmak üzere farklı çalışma grubu ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir çalışmada, yayımlanan makalelerde örneklem olarak en fazla ortaokul öğrencileri tercih edilmektedir (Altay, 2020). Pedagoji eğitimi ile ilgili olarak Mary (2017) çalışmasında öğretim programlarının içerisinde çok sayıda sömürgecilik konularının yerleştirilmeyi amaçlayan pedagojik yönelimlerin olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda en çok tercih edilen çalışma alanının yetişkin "toplum" konusu olması Kanada'nın farklı etnik yapısı ile açıklanabilir.

Dergide tarih konusu ile ilgili 9 farklı alanda 28 makale ve 2 farklı alanda vatandaşlık konusu ile ilgili makale yayımlanmıştır. Bu makalelerde göçmenlerle yapılan röportaj, göçmenlere verilen vatandaşlık eğitimi, göçmen hikâyeleri gibi konulara yer verilmektedir. Bu bağlamda incelenen dergide yayımlanan makalelerde, monokültürün etrafında tasarlanan bir ortak proje örneğini kullanarak yazarlar, öğrencilerin 21. yüzyılda aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak için gerekli analitik düşünme becerilerinin, yansıtıcı düşünme becerilerinin ve küresel farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Richardson ve Blades, 2001). Tupper (2002) ise araştırmasında cinsiyet ve vatandaşlık eğitimi üzerinde durmaktadır. Ayrıca vatandaşlık programının aktif deneyimlemeyi sağlaması ve sosyal bilgiler öğretiminde reform yapılması gerektiğini ifade edilmektedir (Foran, 2004). Igartua (2001); Reynolds (2001); Bliss (2002) ve Seixas (2002) Kanada ulusal tarihini öğretmek amacı ile çeşitli araştırmalar yapmışlar, bu araştırmalarda toplumsal bütünleşmeyi sağlaması için Kanada tarihini öğretmenin önemli olduğunu

vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda Kanada tarihi ve vatandaşlık konularının en çok tercih edilen konular olması farklı etnik yapıdan meydana gelen Kanada toplumu hakkında daha fazla bilgi edinmeye ve toplumsal katılımı artırmaya yönelik olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de ilkököl hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayımlanan araştırmaları inceleyen bir çalışmada, araştırma konularının genel olarak, öğretim yöntemi, değer/beceri eğitimi ve program/ders kitabı inceleme şeklinde olduğu belirtilmektedir (Akaydın & Kaya, 2015). Altay (2020) Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanan makalelerin değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, en fazla çalışılan konuların öğretim yöntem ve teknikleri ile sosyal bilgiler dersi ile ilişkili konuların öğretilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada Liman (2020) The Social Studies Dergisi’nde en fazla tarih eğitiminin ele alındığını tespit etmiştir. Bu anlamda incelenen derginin konu yelpazesinin daha geniş ve farklı olduğu söylenebilir.

Toplumsal çalışmaların klasik yansıtıcı sorgulama kavramsallaştırmasına dayanan bir sosyal bilgiler müfredatı için argümanlar oluşturulmaktadır. Yapılandırmacı öğretim yönteminde beyin temelli öğretme ve öğrenme, öğrenci ve öğretmen görüşleri ile desteklenmektedir (Gibson & McKay, 2001). Yine Foran’a (2008) göre öğrenciler sadece sınıfın sınırları içindeki içerik kavramını tecrübe ederler. Müfredatın dönüştürülmesine yönelik bir strateji, öğretmenlerin geleneksel bir öğretme anlayışından uzaklaşıp öğrencilerle ortaklaşa hareket etmeleri gerekir. Drama yöntemiyle öğrenciler sosyal bilgiler içeriğini öğrenmede ve düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olurlar. Öğrenciler ayrıca geçmişten gelen insanlar, mekânlar ve olaylar hakkında bilgi edinmek için yapılandırılmış rol yapma yöntemini kullandıklarını belirtmektedir (Morris & Welch, 2004). Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerin öğretim tekniklerinden drama ve sınıf dışı öğretiminin kullanıldığı tespit edilmektedir. Makalelerde incelenen öğretim durumlarına yönelik öğretmenlerin sınıfta öğretmen-öğrenci ortaklığı kurarak sınıf yönetimine nasıl dâhil edebileceklerini, pozitif bir öğrenme ortamı yaratabilen daha kapsamlı sınıf yönetimi tarzları hakkında öneriler sunmaktadır.

Canadian Social Studies Dergisi’nde yayımlanan makalelerde edebi metinlerden metin yorumlama ve şiir analizine yer verildiği görülmektedir. Tarc (2014) ders sürecinde edebi ürün kullanımını aktif düşünme ve bir anlam oluşturma süreci olarak görerek eleştirel düşüncenin üretken bir form olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir çalışmada ise Farley (2014) yaratıcı bir oyun çalışmasının hatırlamayı arttırdığını ve öğrencilerin ahlaki niteliklerini geliştirdiğini öne sürerek buna bağlı hatırlatma kuramı önermektedir.

Dergide çok kültürlülük, mezhepsel şiddet, küreselleşme, küresel eğitim, ulusal kimlik, barış eğitimi, çocuk hakları, dijitalleşme, arşiv çalışması, sosyal konuşmalar, veri araştırması, okul binaları, tartışmalı konular, coğrafya, ilköğretim/lise eğitimi ve sömürgecilik gibi konularında işlendiği tespit edilmektedir. Bu bağlamda Bilinovich & Peel (2010) yapmış oldukları çalışmada her bir öğrencinin kendi aralarındaki iletişimi yazıya dökmek yerine öğrencilerin yazmış oldukları yazıları okuduktan sonra nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini belirlemektedirler. Scott’un (2014) yapmış olduğu çalışmada Aborijin geleneklerine ve topluluklarına özgü bakış açılarına dikkat çekerek bu toplulukta görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programını kavramsallaştırıp nasıl ele alabileceklerine dair önerilerde bulunmaktadır. DiMascio’nun (2014) yapmış olduğu çalışmada federal hükümetin Kanada genelinde ilk ve orta öğretimi nasıl etkilediğini ele almaktadır. Horton’un (2014) yapmış olduğu çalışmada sosyal sorumluluk öğretimi için önceden tasarlanmış bir çerçeve kullanarak genç yetişkinlerin geçmişlerinden alıntılar yaparak sosyal bilgiler dersinde öğrenme yöntemi olarak kullanılabilirliğini önermektedir. Hilary

Mac & Kathleen'in (2017) yapmış oldukları çalışmada birçok yönden tarihi tartışmasının ahlaki boyutları hakkında tarihsel düşünmeye yönelik soruların belirlenmesinin kolay bir yol olduğunu, tarihsel kanıtları analiz etmenin nihai bir karara varmada zorlayıcı bir aşama olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmacılar farklı ülkelerde yayımlanan makaleleri inceleyerek kendi ülkelerinde de benzer konular ile ilgili araştırmalarda bulunarak, ulaşılan sonuçları karşılaştırabilirler.
- Araştırmacılar dünyadaki gelişmelere paralel olarak Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makale konularını tarayarak popüler konular ile ilgili çalışmalarını tercih edebilirler.
- Canadian Social Studies Dergisi'nde yayımlanan makale konularının birçoğu birbirini tekrar edecek şekilde yayımlanmış olduğu bu sebepten dolayı dergide yayımlanan makale konularının görülebileceği bir sistem geliştirilerek araştırmacıların hizmetine sunulabilir.
- Canadian Social Studies Dergisi'nde Türkiye'den sadece bir makale yayımlandığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Türkiye'den daha fazla araştırmacı dergiye makale göndererek Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminin gelişimi ile ilgili farklı ülkelerdeki araştırmacılara bilgi vermesi bakımından yararlı olabilir.

#### Kaynakça

- Akaydın, B. B. & Kaya, S. (2015). Türkiye'de ilkököl hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altay, N. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 22-35.
- Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- Aydemir, A. (2013). Türkiye'de tarih öğretimi hakkında yayımlanmış makaleler: Bir bibliyografya denemesi (İlave). *International Journal of Social Science*, 6(6), 113-135.
- Bilinovich G. C. & Peel, A. (2010). Race, social studies content and pedagogy: Wrestling throughdis comfort together. *Canadian SocialStudies*, 44(1), 29-35.
- Bliss, M. (2002). Teaching Canadian National History. *Canadian Social Studies*, 36(2), 1-6.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M. C. & Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Canbulut, T., Avcı, G. & Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada'da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 351-370.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Dere, İ. & Gökçınar, B. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde ders kitaplarıyla ilgili hazırlanan tezlerin eğilimleri (2001-2020). *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-66.
- DiMascio, A. (2014). The unofficial federal school curriculum in Canada: Issues and implications for quebec education. *Canadian Social Studies*, 46(1), 15-30.

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 15-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Farley, L. (2014). The transitional space of history: Reflections on the play of roger Simon's remembrance pedagogy. *Canadian Social Studies*, 47(2), 70-78.
- Fitchett, P. G., Starker, T. V. & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585-611.
- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010). *Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme*. Paper Presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Gibson, S. & McKay R. (2001). What constructivist theory and brain research offer social studies. *Canada National Social Studies Journal*, 35(4).
- Foran, A. (2004). Social studies and service-learning: The aleph of democratic citizenship? *Canadian Social Studies*, 38(3).
- Foran, A. (2008). An outside place for social studies. *Canadian Social Studies*, 41(1).
- Fitchett, P. G., Starker, T. V. & Salyers, B. (2012). Examining Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy in a Preservice Social Studies Education Course. *Urban Education* 47(3), 587-611.
- Hilary M. A. & Kathleen, T. (2017). The ethical dimension of Canadian commemoration controversies. *Canadian Social Studies*, 49(1), 15-19.
- Horton, T. A. (2014). I am Canada': Exploring Social responsibility in social studies using young adult historical fiction. *Canadian Social Studies*, 47(1), 26-43.
- Igartua, J. E. (2001). How are you gonna call? The Canadian history portal. *Canadian Social Studies*, 36(1).
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2019). Değerler eğitimi dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 219-246.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayaalp, F. & Karameşe, E. N. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan "Vatandaşlık" konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-785.
- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin imgesel algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3), 107-126.
- Lee, M. H., Wu, Y. T. & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Liman, S. H. (2020). The social studies dergisinin içerik analizi (1925-2019). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Mary, C. (2017). Monumental Agents: De/Colonizing Places of Learning. *Canadian Social Studies*, 49(1), 34-38.
- Morris, R. V. & Welch, M. (2004). Scripted drama assessment in a middle school social studies class. *Canadian Social Studies*, 38(2), 1-9.
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- Oruç, Ş. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2008), 121-132.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rahima. C. W. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory & Research in Social Education*, 21(3), 232-256.

- Reynolds, G. (2001). Making canadian history more inclusive through the multi-media: The peopling of atlantic Canada cd rom. *Canadian Social Studies, 36*(1).
- Richardson, G. & Blades, D. (2001), Social studies and science education: Developing world citizenship through inter disciplinary partnerships. *Canadian Social Studies, 35*(3).
- Safran, M. (1993). *Tarih öğretiminin eğitsel amaçları*. Ankara: Belleten.
- Scott, D. (2014). Teaching Aboriginal perspectives: An investigation into teacher practices Amis Curriculum change. *Canadian Social Studies, 46*(1), 31-43.
- Seixas, S. (2002). Purposes of teaching Canadian historythe purposes of teaching Canadian history. *Canadian Social Studies, 36*(2),
- Tupper, J. (2002). The gendering of citizenship in social studies curriculum. *Canadian Social Studies, 35*(3),
- Tarc, M. A. (2014). Learning from Roger Simon: The work of pedagogy in the social studies curriculum. *Canadian Social Studies, 47*(2), 55-69.
- Tezcan, M. (1997). *Türk kişiliği ve kültür-kişiliği ilişkileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşmaya Yönelik Tutumları ile İletişim Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Berna ÜRÜN KARAHAN<sup>1</sup>  
Merve KILIÇOĞLU BAYRAKTAR<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 24.06.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

İletişim birey için bir ihtiyaçtır. Öyle ki hayatını devam ettirebilmesi, sosyal hayatında ve öğretim süreçlerinde başarı göstermesi iletişimin doğru kullanılması ile ilişkilidir. Konuşma becerisinin doğru edinimi ve kullanılması ile daha sağlıklı gerçekleşecek olan iletişimin bireyde gerçek anlamda tatmin oluşturması gerekir. Özellikle dilin becerilerini öğretecek ve bu anlamda rehberlik edecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi ile iletişim doyumlarının dikkatle incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada amaç Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin tespit edebilmektir. Çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD öğrencileri oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının iyi denilebilecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının sınıf ve mezun olunan lise türü bakımından anlamlı farklılık gösterirken cinsiyet ve yaş değişkenleri bakımında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretmeni adayları, konuşma tutum, iletişim doyum.

## Examination of the Relationship Between Speech Attitudes and Communication Satisfaction of Turkish-Language Candidate Teachers

### Abstract

Communication is a need for the individuals. In fact, the correct use of communication is required to maintain a life and the success of individual both in social life and teaching processes. With the correct acquisition and use of verbal skills, healthy communication should create real satisfaction for the individual. It is believed that the verbal skills and communication satisfaction of especially Turkish-language candidate teachers who will be teaching and guiding language skills should be carefully examined. In this regard, the aim of the study is to determine the relationship between the speech attitudes of Turkish-language candidate teachers and their communication satisfaction. The study group was composed of the students of Department of Turkish Language at Kafkas University. According to the results obtained, it was found that the speech attitudes of Turkish-language candidate teachers and their communication satisfaction were at a satisfactory level to a certain extent. In addition, speech attitudes of Turkish-language candidate teachers and communication satisfaction differed significantly in terms of class and type of high

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar : Berna Ürün Karahan, Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi, Türkiye, bernacan61@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8804-7230

<sup>2</sup> Merve Kılıçoğlu Bayraktar, Öğretmen, MEB, Türkiye, mkilicoglubayraktar@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-7662-9302

school they graduated from, while no significant differences were found in terms of gender and age variables.

**Key Words:** Turkish-language candidate teachers, speech attitude, communication satisfaction.

## Giriş

Konuşma, dilin becerilerinden olup iletişimin de temel unsurudur. Konuşma, bireyin alma, algılama, anlama ve anlamlandırma süreçlerinden sonra kendini ifade etmek, bildiklerini aktarmak, öğretmek veya sosyalleşmek vb. adına kullandığı bir araçtır. Konuşma aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinin de temelinde yer alan bir beceridir. Konuşmanın tanımlarına bakılacak olursa; “Dil, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak, ağız gibi organlar yardımıyla gerçekleşen, insanın diğer insanlarla anlaşabilmesini ve haberleşmesini sağlayan bir davranış biçimidir. Başka bir ifadeyle konuşma sözlerin sesler yardımıyla ifade edilmiştir” (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007: 247).

Konuşma, diğer dil becerileri gibi birey için bir ihtiyaçtır. Ancak bu becerinin ihtiyaç sıralamasında biraz daha öncelikli olduğu söylenebilir. Zira bireyin toplum içindeki yeri biraz da bu becerinin doğru edinimi ile ilgilidir. “Konuşma anlatma becerisi, bireyin diline ve dolaylı olarak da hayatına etki eden; bireyin toplumsal sürecindeki rolü gereği yanı başından ayrılmayan bir dil becerisidir” (Demir Atalay, 2019: 5). Bu denli önemli olan bu becerinin edinimi süreci dikkatle ele alınmalıdır. Zira beceri edinimi süreçlerinde karşılaşılabilecek herhangi bir pürüz süreci olumsuz etkileyebilir. Dahası bu pürüzler olumsuz tutumlara dönüşebilir. Eğer birey beceriye karşı olumsuz tutum geliştirirse bu öğrenmenin zorlaşmasını ve beceri gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle bireylerin beceri edinimi süreçlerinde olumlu tutumlara sahip olmaları için gereken titizlik gösterilmelidir.

Birey yetiştiği çevre, kültür ve sosyal ortam ile bütünleşir. Zamanla bu yaşantıların bir karması olarak karşımıza çıkar. İşte bireyde tutumlar bu şekilde oluşur. Bu nedenle hiçbir süreç bireyin yaşamışlıklarından ve çevresinden ayrı şekillenemez. Özellikle öğretim süreçlerinde bu durumun dikkate alınması gerekir. Aydoğan’a (2008: 62) göre “başarıya ulaşmayı etkileyen unsurlardan biri de öğrencinin tutumlarıdır. Okul, öğretmen ve öğrenme ile ilgili öğrenci tutumları öğrenme ve öğretme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü tutumlar davranışa yön veren gizli güçlerdir”.

Tutum bireyin öğrenme sürecinde başarı sağlamasında önemli bir etkidir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme öğretme sürecinin temel unsurlarındandır denilebilir. Zira herhangi bir konu ya da durumla ilgili tutum bireyin o konu ya da durumla ilgili hayatı boyunca edineceği tecrübelerin tamamını etkiler. Şahinli’ye (2008: 58) göre “tutum davranışların oluşmasında oldukça önemli bir etkidir. İstedığımız hedeflere ulaşabilmek için tutumun öğretim açısından olumlu yönde geliştirilebilmesi önemlidir. Bu doğrultuda konuşmaya yönelik olumlu bir tutum öğrenciye sosyal hayatında ve öğretim hayatında başarı sağlar”.

İletişim ise konuşma ve anlaşmanın sonucudur denebilir. Sağlıklı bir iletişim olumlu tutum ile doğru bir konuşma edinimi süreci sonucu gerçekleşir. TDK iletişimi, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” olarak tanımlamaktadır. Kısaca iletişim bireyin kendini anlatma olduğu kadar etrafındakileri anlamaya da olan ihtiyacıdır denebilir. Zira birey sosyal bir varlıktır ve sosyalleşmenin temel unsuru da iletişimdir. “Bu bağlamda iletişim, insanın duygu, düşünce, hayal ve isteklerini başka insanlara aktarmaya ve anlatmaya; aynı zamanda başka insanların duygu, düşünce, hayal ve isteklerini de anlamaya çalıştığı ve bunun için çok farklı yol, yöntem, teknik ve araç kullandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır” (Şahin, 2019: 46).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere iletişim; bireyin ve toplumun hayatın her basamağında kullandığı bir araçtır. Hal böyle olunca sağlıklı bir iletişim süreci anlama ve anlaşmanın temel anahtarıdır. İletişim ve anlaşma adına doyuma ulaşılması becerinin ve anlaşmanın sağlıklı edinimini ve gerçekleşmiş olduğunu gösterir. İletişim doyumu, “bireylerin iletişim kurma amaçlarının başarıya ulaşması ve iletişimin sürdürülebilirliği açısından gerekli bir durumdur” (Hecht, 1978: 257). İletişimin başarılı olması ve devamının getirilmesi ve nesilden nesile aktarımı sözü geçen iletişim doyumu ile mümkündür.

Tüm bunlar ışığında çalışmada amaç; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Zira dili öğretecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının dilin temel becerilerine hâkim olmaları ve bu becerileri doğru aktarmaları gelecek nesillerin yetiştirilmesi sürecinde büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla çalışmanın bu anlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada var olan durum var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılacağından, araştırma tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modeli, “araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır” (Karasar, 2010).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD da öğrenim gören 224 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri*

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	117	52.2
	Erkek	107	47.8
	<b>Toplam</b>	<b>224</b>	<b>100.0</b>
Sınıf	1(1)	56	25.0
	2(2)	58	25.9
	3(3)	60	26.8
	4(4)	50	22.3
	<b>Toplam</b>	<b>224</b>	<b>100.0</b>

### Veri Toplama Araçları

**Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği:** Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 14 madde ve 1 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyut “konuşma tutumu” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği  $\alpha=0.93$  olarak tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonuçlarına göre ( $\chi^2/sd = 1,70$ ; CFI = .97; GFI = .91; NFI = .95; NNFI = .97; RMSEA = .078) ölçek geçerli ve güvenilir sayılmıştır.

**Öğrenci İletişim Doyum Ölçeği:** Goodboy, Martin ve Bolkan (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Akın, Yanız ve Kazaz (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 8 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği  $\alpha=0.75$  olarak tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonuçlarına göre ( $\chi^2= 51.11$ sd = 16; CFI = .95; GFI = .96; NFI = .93; NNFI = .92; RMSEA =.084) ölçek geçerli ve güvenilir sayılmıştır.

### Bulgular

Çalışmada ilk olarak Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeklerden elde edilen ortalamalarına bakılmıştır. Sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Ortalamalar**

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Konuşma tutumu	224	49.01	6.59
İletişim Doyumu	224	28.38	15.1

Ortalamalara bakıldığında Konuşma Tutumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Bu durumda öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumlarının iyi denilebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. İletişim doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının yine iyi denilebilecek düzeyde bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Güdülenme	Kadın	117	49.5	6.56	219.8	1.287	.199
	Erkek	107	48.4	6.61			
Öğrenme Stratejileri	Kadın	117	28.4	4.98	217.1	.106	.916
	Erkek	107	28.3	5.29			

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

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının cinsiyet değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Anova yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf değişkenine göre Anova sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	F	p
Konuşma tutumu	1(1)	56	51.2	8.12	13.950	.000
	2(2)	58	51.9	7.17		
	3(3)	60	46.4	3.28		
	4(4)	50	49.0	4.40		
İletişim doyum	1(1)	56	24.0	5.94	4.652	.004
	2(2)	58	28.3	5.72		
	3(3)	60	27.9	4.86		
	4(4)	50	30.0	3.40		

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

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumlarının sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Post hoc testi sonuçlarına göre bu farkın 3 ve 4. sınıf öğrencileri lehinedir denebilir. Diğer yandan iletişim doyumunu açısından bakıldığında yine anlamlı bir farklılık olduğu ancak burada post hoc sonuçlarına göre farkın 2 ve 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Anova yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Yaş değişkenine göre Anova sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	F	p
Konuşma tutumu	1(20-22)	64	49.3	6.85	.245	.865
	2(23-24)	70	49.2	6.54		
	3(25-26)	50	48.4	5.47		
	4(27-28)	40	48.6	7.66		
İletişim doyum	1(20-22)	64	27.6	5.30	.727	.537
	2(23-24)	70	28.6	5.79		
	3(25-26)	50	28.5	4.38		
	4(27-28)	40	28.9	4.44		

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

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının yaş değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının mezun olunan lise değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Anova yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** *Mezun olunan lise değişkenine göre Anova sonuçları*

Alt boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	F	p
Konuşma tutumu	1(Düz lise)	106	47.2	5.37	8.213	.000
	2(Anadolu)	71	51.1	7.02		
	3(Meslek)	47	49.6	7.43		
İletişim doyum	1(Düz lise)	106	28.6	4.07	.259	.772
	2(Anadolu)	71	28.1	6.12		
	3(Meslek)	47	28.0	5.66		

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

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Post hoc testi sonuçlarına göre bu farkın Anadolu lisesi ile meslek lisesi öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının iletişim doyumlarının mezun olunan lise türü değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları ortalama puanlara bakılmıştır. Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının iyi denilebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Konuşma becerisinin öğretiminde ve dolayısıyla doğru iletişim süreçlerinde rol oynayacak Türkçe öğretmeni adaylarının bu beceri açısından aldıkları bu sonuç ümit vericidir. Eyüp (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda konuşmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna varmıştır. Literatürde bu ve benzeri şekilde yapılan ve benzer sonuçları olan çalışmalara rastlanmıştır (İşcan, Karagöz ve Almalı, 2017; Başaran ve Erdem 2009). Diğer yandan öğrencilerin iletişim becerilerinin olumlu düzeyde olduğunun tespit edildiği çalışmalara rastlanmıştır (Pehlivan B. 2005; Günay, 2003; Çiftçi ve Taşkaya, 2010 ve Yılmaz ve Çimen, 2008). Gizir ve Köksal (2014) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin iletişim doyumunun bazı boyutlarında doyum sağladıkları bazı boyutlarda ise kararsız kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenleri bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmazken sınıf değişkeni bakımından hem konuşmaya yönelik tutum hem de iletişim doyum bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın konuşmaya yönelik tutum için 3 ve 4. sınıf öğrencileri, iletişim doyumunu açısından bakıldığında ise 2 ve 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının üst sınıflarda daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu durum uygulama derslerinin artmasıyla kendini ifade çabasının da artması ve öğrencinin artık ortama uyum sağlama sürecinin tamamlanmış olması ile açıklanabilir. Gizir ve Köksal (2014) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin iletişim doyumlarının cinsiyet değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eyüp (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık olmadığını tespit

etmiştir. Benzer bir çalışmada Yelok ve Sallabaş (2009) Sözlü Anlatım dersine yönelik tutumun cinsiyet değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ürün Karahan (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflara oranla daha olumlu konuşma tutumuna sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Son olarak çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkeni bakımında konuşmaya yönelik tutumları için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın Anadolu lisesi ile meslek lisesi mezunları lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan öğretmen adaylarının iletişim doyumlarının mezun olunan lise türü bakımından herhangi anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç adı geçen liselerde yürütülen öğretim ortamları ile uygulamalı derslerin yoğunluğu ile açıklanabilir. Ürün Karahan (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda konuşma eğitimine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

### Kaynakça

- Akın, A., Yalnız, A. ve Kazaz, N. (2015). Kısaltılmış öğrenci iletişim doyumu ölçeği Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - ISSN: 1308-2140*, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı). 10(11), 17-24.
- Aydoğan, R. (2008). Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutum, 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğuna Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 921-928.
- Demir Atalay, T. (2019). Konuşma becerisinin temel kavramları. Konuşma Eğitimi kitabı içinde (edt. Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B.). *Fenomen Yayınları*. Erzurum.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*. 43-197, 95-113.
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., ve Bolkan, S. (2009). The development and validation of the student communication satisfaction scale. *Communication Education*. 58(3), 372-396.
- Gizir, S. ve Köksal, E. K. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iletişim doyumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 89-108.
- Günay, K. (2003). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Hecht, M. L. (1978). The conceptualization and measurement of interpersonal communication satisfaction. *Human Communication Research*, 4, 253-264.
- İşcan, A., Karagöz, B. ve Almalı, M. (2017). Öğretmen adaylarının Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 42-63.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 151-152.
- Pehlivan Baykara, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.

Şahin, N. (2019). İletişim ve etkili iletişim. Konuşma Eğitimi kitabı içinde (edt. Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B.). *Fenomen Yayınları*. Erzurum.

Şahinli, A. (2008). Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.

Türkçe Sözlük, (2009). Ankara: TDK Yayınları.

Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 38-45.

Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. (2009). Öğretmen adaylarının Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(3), 581-606.

Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 3-14.



## Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Biyoteknolojiye Yönelik Tutumları ve Biyoetik Değerleri: Biyoteknolojinin Renkleri Projesi\*

Mete Arslan KONAK<sup>1</sup>

Hikmet SÜRMEİ<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 17.07.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Geleceğin bilimsel okuryazar nesillerini yetiştiren fen bilimleri öğretmenlerinin, bilimsel okuryazarlığın gereği olan biyoteknolojik gelişmeler ile ilgili tutumlarını ve bu konularla ilgili bilinçli kararlar verebilmeleri için, etik değerleri ne derece kullandıklarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve alt dalları hakkında bilgileri tutumları ve biyoetik görüşleri ile ilgili bakış açılarına katkı sağlayacağı düşünülen Biyoteknolojinin Renkleri eğitim programı uygulanmıştır. Fen Bilimleri öğretmenlerin çalışma öncesi ve sonrası biyoteknolojiye yönelik tutumlarını ve biyoetik değerleri ile eğitime yönelik görüşlerini belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Projenin çalışma gurubunu, Türkiye'nin çeşitli illerinde özel veya kamu kurumlarında çalışan 25 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma, tek örneklem ön test son test deneysel desen olarak desenlenmiş, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Biyoteknoloji Tutum Ölçeği, öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarını, Biyoetik Değerler Ölçeği ise öğretmenlerin biyoetik değerlerinin tespit edilmesi amacı ile uygulanmıştır. Öğretmenlerin uygulanan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi için ise açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için nitel ve nicel veri analiz tekniklerinden yararlanılmış, uygulanan ölçekler için frekans ve yüzde dağılımları, ilişkili gruplar t testi, Mann Whitney-U testi, Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler analizleri, görüşme formundan elde edilen verilerin analizi için ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının anlamlı biçimde artış gösterdiği, genel biyoetik değerlerinin değişmediği ancak biyoteknolojinin yararları ile ilgili biyoetik değerlerinin anlamlı biçimde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, projenin, Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoteknoloji bilgilerine katkısı ve etik görüşlerine etkisi ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Biyoteknoloji, Tutum, Biyoetik, Fen Bilimleri Öğretmenleri

## Science Teachers' Attitudes Towards Biotechnology and Their Bioethical Values: The Colors of Biotechnology Project

### Abstract

It is important to determine the attitudes of science teachers raising future scientific literate generations about biotechnological developments, which are a requirement of scientific literacy, and to what extent they use ethical values so that they can make informed decisions about these issues. In this study, the Colors of Biotechnology training program, which is thought to contribute to the knowledge of science teachers about biotechnology, genetic engineering and its sub-branches, their attitudes and perspectives on bioethics, was implemented. Science teachers' attitudes

<sup>1</sup>Mete Arslan Konak, Uzm., MEB, Türkiye, metearslankonak@gmail.com, ORCID:0000-0001-9854-3182

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Hikmet Sürmeli, Prof.Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye, hsurmeli@mersin.edu.tr, ORCID 0000-0001-7052-2574

\* Bu çalışmanın verileri TÜBİTAK4004- Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında gerçekleştirilen "Biyoteknolojinin Renkleri" projesinden elde edilmiştir. Çalışmanın bir bölümü 15-18 Ekim 2020 tarihinde, 4. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

towards biotechnology, their bioethical values and their views on education were determined as the aim of the study. The working group of the project consisted of 25 Science teachers working in private or public institutions in various provinces of Turkey. The study was designed as a single sample pre-test post-test experimental design, and qualitative and quantitative data collection techniques were used. Biotechnology Attitude Scale was applied to determine teachers' attitudes towards biotechnology, and Bioethical Values Scale was applied to determine teachers' bioethical values. Open-ended questions were used to determine the opinions of the teachers about the applied education. Qualitative and quantitative data analysis techniques were used for the analysis of the data obtained from the study. Frequency and percentage distributions, related groups t test, independent groups t test, ANOVA analysis were performed for the applied scales and content analysis was performed for open-ended questions. As a result of the study, it was determined that science teachers' attitudes towards biotechnology increased significantly, their general bioethical values did not change, but their bioethical values related to the benefits of biotechnology increased significantly. In addition, it was determined that Science teachers' had a positive opinion about the contribution of the project to biotechnology knowledge and its impact on their ethical views.

**Key Words:** Biotechnology, Attitude, Bioethics, Science teachers

### Giriş

Fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişki düşünüldüğünde akla ilk gelecek alanlardan biri, baş döndürücü bir hızla ilerleyen biyoteknolojidir. Bu alandaki gelişmeler insanların yedikleri yiyeceklerden, kullandıkları ilaçlara, çalıştıkları sektörlerden, maruz kaldıkları tıbbi uygulamalara kadar birçok alanda etkili olmaya başlamıştır. Disiplinler arası bir bilim dalı olarak ifade edilen biyoteknoloji, genetik, moleküler genetik bilimi, mikrobiyoloji, moleküler biyoloji, biyokimya, fizyoloji, fizik, kimya gibi alanların yanı sıra mühendislik ve bilgisayar mühendisliğinin katkısıyla gelişmektedir (Akkaya, Pazarlıoğlu, 2012; Kolonkaya, 2000; Yeşilbağ, 2004). Biyoteknolojinin kullanım ve uygulama alanlarının gelişmesi nedeni ile yapılan tanımlar zamanla değişmiştir. Biyoteknoloji, genel olarak, biyolojik sistem ve işlemlerin uygulamaya geçirilmesi olarak tanımlanırken, günümüzde geçerli olan modern biyoteknoloji; biyoteknoloji ve DNA ve gen ürünlerinin manipülasyonu ile yeni ürünlerin oluşturulduğu rekombinant DNA teknolojisinin bir araya gelmesini içermektedir (Thomas, 2004, s.35).

Biyoteknoloji insan yaşamına büyük katkı sağlayacak teknolojilerden birisidir. Tarım, hayvancılık ve gıda alanlarında açlık ve yoksulluk ile mücadele etmek amacı ile ve tıp alanında insan sağlığının korunmasına ve hastalıkların tedavi edilmesi, ilaç ve aşı oluşturma amacı ile gerçekleştirilen çalışmalarda önemli gelişmeler sağlamış ve sağlamaktadır. Biyoteknoloji bu beş temel alanın yanı sıra günümüzde farklı alanları da kapsamasından dolayı alt dallara ayrılmış ve her biri farklı renk kodları ile tanımlanmıştır (Akkaya, Pazarlıoğlu, 2012; Kafarski, 2012). Biyoteknolojinin alt dalları ve renk kodları Şekil 1 de sunulmuştur.

Renk	Biyoteknoloji Faaliyet Alanı
Kırmızı	Sağlık, medikal, tani
Mavi	Su, sahil, deniz (Akuatik)
Sarı	Gıda, beslenme
Yeşil	Tarım ve çevre (biyobenzin, biyogübre,...)
Kahverengi	Sulama ve çöl
Beyaz	Gen teknolojisine dayalı biyo-endüstriler
Gri	Klasik fermentasyon ve biyoproses teknolojisi
Altın	Biyoinformatik, nanobiyoteknoloji
Mor	Patentler, yayınlar, fikri mülkiyet hakları
Siyah	Biyoterör, biyosuç

Şekil 1. Biyoteknolojide renk kodları (Akkaya, Pazarlıoğlu, 2012; Kafarski, 2012)

Şekil 1'e göre, insan sağlığı ve tıp ile ilgili olan kırmızı biyoteknoloji aşısı ve antibiyotik üretimini, farmakogenomikler, biyofarmasötikler, rejeneratif tedavileri, yapay organ ve doku üretimi ve yeni teşhisleri ele alır. Deniz biyoteknolojisi ve biyoçeşitliliğine dayanan mavi biyoteknoloji endüstriyel ürünler oluşturmak için okyanus ve deniz kaynaklarını kullanır. Gıda ve beslenme ile ilgili olan sarı biyoteknoloji en besleyici gıdanın elde edilmesi ve sağlığı geliştirici bileşenlerle belirli yiyeceklerin iyileştirilmesini içerir. Tarımın geliştirilmesi ile ilgili olan yeşil biyoteknoloji genellikle yeşil devrimin bir sonraki aşaması olarak kabul edilir ve Dünya'daki açlık sorununa çözüm bulmaya çalışır, genetiği modifiye edilmiş ya da transgenik organizmaları içerir. Kurak topraklar ve çöllerle ilgili olan kahverengi biyoteknoloji çöl mahsullerinin yetiştirilmesi, tuzlu tarım ve su ürünleri yetiştiriciliğinin geliştirilmesi ve su, atık su ve diğer su kaynaklarının akılcı kullanımını kapsar. Endüstriyel biyoteknoloji olarak ifade edilen beyaz biyoteknoloji çeşitli kimyasal bileşenlerin üretimi, biyoyakıtların endüstriyel üretimi ve biyoenerji, biyopolimerleri içerir. Çevre sorunları ile ilgili olan gri biyoteknoloji çevreyi belirli kirleticilerden temizlemek için mikroorganizma ve hatta bitkileri kullanan biyoremediasyonu içerir. Biyoinformatik, bilgisayar bilimi ve çip teknolojisi ile ilgili olan altın biyoteknoloji primerlerin araştırılmasını, peptitlerin sıralanmasını, DNA'daki değişimlerin araştırılmasını kapsar. Hukuk, etik ve felsefi konularla ilgili olan mor (menekşe rengi) biyoteknoloji sorunların düzenlenmesine ve çözümlenmesine ve tartışma için bir platform oluşturulmasını içerir. Biyoterörizm ve biyolojik silahlar konuları ile ilgili olan karanlık biyoteknoloji patojenik, virülan ve dirençli mikroorganizmaları biyolojik silahlara dönüştürmek veya zararlı etkilerini ortadan kaldırmayı kapsar (Barcelos vd., 2018; Gül, 2014; Kafarski, 2012).

Biyoteknoloji; sosyal, yasal, ekonomik boyutları da içeren biyokimyayı, genetiği, bağışıklık sistemi bilimini, kimya mühendisliği ve moleküler biyolojiyi bulabileceğimiz bir alanı kapsar. Biyoteknoloji alanındaki hızlı gelişme ilaç (rekombinant insülin ve DNA kopyası), değişik canlıların genomlarının tam dizisi ve genetik olarak değiştirilmiş yiyecek üretim sektörü alanlarındaki ilerlemelere de olanak sağlamıştır. Bunlar göz önüne alındığında tüm bireyleri etkileyen bir problem vardır. Bu da herkesin kimliğinin bir tek DNA ile belirlenmesi gerçeğidir. Bu nedenle, bu konunun eğitim alanında yer alması önemlidir. Toplumun hem tıbbi tedaviler hem de yiyecek üretiminde biyoteknolojiye bağlı olmaya başlaması, bireylerin günlük yaşantılarında bu konularla sıklıkla karşılaşması da öğretim programlarına dahil edilmesi için gereklidir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu konuları anlama, tartışabilme, karşılaştıkları durumlarda bilinçli kararlar verebilme ve çözümlerine yönelik analiz yapabilme becerilerini geliştirmek amacı ile biyoteknoloji konuları fen öğretim programlarında yerini almıştır (Sadler ve Zeidler, 2004).

Ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan çalışmalar, fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları ve bilgilerinin çeşitli faktörlere göre değiştiğini göstermiştir. Yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği uygulamaları hakkındaki bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu, bu konular ile ilgili güncel gelişmeleri takip edemedikleri tespit edilmiştir (Gürkan, 2013; Leslie ve Schibeci, 2003; Yüce, 2011). Ayrıca mezun oldukları bölümün bilgi düzeylerini etkilediği, bu bağlamda biyoloji bölümü mezunu fen bilgisi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu (Şenler, vd., 2006) bulunmuştur.

Öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumları ile ilgili yapılan çalışmalarda ise, tutumlarının cinsiyete göre değiştiği ve kadınların daha olumlu tutuma sahip oldukları (Öcal, 2012; Karaarslan, 2017; Soğukpınar, Karışan, 2020), gen terapisine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu (Cebesoy, 2014) tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin genetik okuryazarlık düzeylerinin ve bu konulara yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada, genetik konusunda bilgili ve ilgili olduğunu düşünen öğretmenlerin genetik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Cebesoy, 2014). Öğretmenlerin tutumlarının, öğretim ortamlarında uygulamalarını da etkilediği

(Wallace ve Kang, 2004) göz önünde bulundurulduğunda, tutumlarının artırılmasını sağlayacak çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır.

Modern Biyoteknoloji uygulamaları toplum üzerinde giderek artan bir etkiye sahiptir. Faydalarının yanı sıra, bu uygulamaların sosyal ve etik etkileri de söz konusu olup. Bu konularda tartışmalara neden olmaktadır (Kolarova, 2014). Yapılan çalışmalar, bireylerin biyoteknolojik uygulamalar ile ilgili etik kaygıları olduğunu göstermektedir (Semenderoğlu, Aydın, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin biyoteknoloji uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmalarının yanında, oluşabilecek etik ve sosyal konularında farkında olmaları da önemlidir. Bu farkındalığa sahip olan öğretmenler öğretim süreçlerinde doğru bilgi ile birlikte, biyoteknoloji uygulamalarının risklerini, faydalarını, zararlarını ve etik değerlerini esas alarak, öğrencilerin bu konularda görüşlerini oluşturmalarını ve bilinçli karar vermelerini sağlayabilirler (Chen ve Raffan, 1999; Dawson, Schibeci, 2003).

İncelenen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, fen bilimleri öğretmenlerinin, geleceği şekillendiren biyoteknoloji uygulamaları konusunda kendilerini geliştirebilecekleri ve doğru yönlendirilebilecekleri çalışmalara ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda TÜBİTAK4004-Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında gerçekleştirilen “Biyoteknolojinin Renkleri” projesinin amacı; geleceğin biyoteknoloji okuryazarlarını yetiştiren fen bilimleri öğretmenlerinin, biyoteknolojik gelişmelere yönelik tutumlarının ve etik değerlerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, gerçekleştirilen Biyoteknolojinin Renkleri projesinin Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları ve biyoetik değerlerine etkisi ile proje uygulamalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu amaçla araştırmanın problemi: “Biyoteknolojinin Renkleri projesinin Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları ve biyoetik değerlerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Projeye katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Biyoteknoloji Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 1.1. Projeye katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Biyoteknoloji Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
2. Projeye katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Biyoetik Değerler Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 2.1. Projeye katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Biyoetik Değerler Ölçeği ön test ve son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
3. Fen Bilimleri öğretmenlerinin gerçekleştirilen proje çalışmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Biyoteknolojinin Renkleri projesi kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın, Fen Bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları ve biyoetik değerlerine etkisi ile proje uygulamalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma, tek gurup öntest son test deneysel desen olarak desenlenmiştir. Eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bu desen (Christensen, Johnson, Turner, 2015), mevcut çalışmanın bir proje çalışması olması, dolayısıyla bir karşılaştırma grubunun olmaması nedeni ile tercih edilmiştir. Projenin etkililiğinin değerlendirilmesi için proje uygulamaları öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır.

## Çalışma Grubu

Biyoteknolojinin Renkleri projesine Türkiye'nin 17 farklı ilinden 13 kadın ve 12 erkek olmak üzere 25 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Proje öncesinde, proje duyurusu yapılmış ve katılımcılar başvuru yapanlar arasından seçilmiştir. Projeye katılacak öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak bazı ölçütler esas alınmıştır. Bu ölçütler; kadın ve erkek öğretmen sayılarının dengeli olması, daha önce TÜBİTAK'ın Bilim ve Toplum projelerinden herhangi birinde yer almamış olması, uygulamalı etkinlik ve faaliyetlere katılmasını engelleyecek herhangi bir sağlık sorununun olmaması, hizmet süresinin 3 ile 15 yıl arasında olması, İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya, Adana, Konya gibi büyük şehirler hariç diğer illerden en fazla bir öğretmenin yer alması ve Biyoteknoloji etkinliklerini kendi öğretim ortamlarında uygulamayı amaçladığını belirten ve/veya elde ettiği kazanımları öğrencileri ile projeye dönüştürmek istediğini ifade etmesidir. Katılımcıların başvuruları proje web sayfası (<http://biyoteknolojininrenkleri.com/>) üzerinden alınmış ve belirtilen ölçütler doğrultusunda öğretmen seçimi tamamlanmıştır.

## Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada veri toplamak amacı ile nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Biyoteknolojiye yönelik tutumlarının ve Biyoetik değerlerinin belirlenmesi için nicel veri toplama teknikleri, proje uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için ise nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Biyoteknoloji Tutum Ölçeği Dawson ve Schibeci (2003) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır (Sürmeli, 2008). Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Biyoetik Değerler Ölçeği Silva, Araujo, ve Calderia (2012) tarafından geliştirilmiş ve Turgut ve Yakar (2016) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. 18 maddeden oluşan ölçeğin Biyoteknoloji uygulamalarının yararları, Bilim ve Etik, Üreme teknolojileri ve klonlama, Genetik müdahalelerin kontrolü olmak üzere 4 alt boyutu vardır.

Çalışmada, öğretmenlerin gerçekleştirilen proje uygulamaları ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacı ile 6 açık uçlu sorudan oluşan form öğretmenlere sunulmuştur. Yöneltilen soru formunda, gerçekleştirilen proje çalışmasının, öğretmenlerin biyoteknoloji bilgilerine, biyoteknoloji çalışmalarına bakış açılarına, etik görüşlerine etkisi ile ilgili soruların yanı sıra, etkili olan çalışma ile projede uygulanan çalışmaların Fen Bilimleri dersinde uygulanabilirliği ve proje kapsamında konu içeriği ve uygulama boyutlarında yapılmasını önerdikleri değişiklikler ile ilgili sorular yer almıştır.

## Uygulama

Proje 10 gün süresince gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında öğretmenlere, Biyoteknolojinin farklı uygulama alanları ile ilgili kapsamlı bilgi sağlanması amacı ile alan uzmanları tarafından bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere Bitki Biyoteknolojisi, Hayvansal Biyoteknoloji, Çevre Biyoteknolojisi, Tıbbi Genetik, Gıda Biyoteknolojisi ve Biyogüvenlik, Adli Genetik, Biyoterörizm konuları ve örnekleri açıklanmıştır. Öğretmenlerin, Biyoteknoloji konuları ile ilgili ortaokullarda yapılabilecekleri çalışmalara örnek oluşturması için DNA izolasyonu, PCR, Jel Elektrofrezisi, Biyoplastik üretimi, Giyilebilir Teknoloji, Karyotip çalışmaları gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin Biyoteknoloji ile ilgili bilimsel çalışmalar yapan bilim insanlarını ve yaptıkları çalışmaları yakından inceleyebilmeleri, çalışmalarını deneyimleyebilmeleri amacıyla biyoteknoloji laboratuvarlarında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Eğitim kapsamında katılımcıların laboratuvarında aktif rol oynamasına imkân veren teorik ve biyoteknoloji ve alt dallarını kapsayan toplam 25 farklı bilimsel etkinlik yapılmıştır. Örneğin biyoteknoloji ve uygulamalarının üst düzeyde gerçekleştirildiği Namık Kemal Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Çiftliği ile Ziraat Fakültesi'ne geziler düzenlenerek katılımcılara güncel çalışmalarla ilgili bilgiler

aktarılmıştır. Ayrıca katılımcılar Namık kemal Üniversitesi Moleküler Biyoloji ve Genetik laboratuvarlarında bitkilerden DNA izolasyonu, PCR ve elektroforez uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Laboratuvar etkinliklerine katılan öğretmenler beş (5) guruba ayrılmıştır. Her guruba çalışmalarında ve uygulamalarda destek olacak öğretmen, yüksek lisans veya doktora öğrencilerinden oluşan birer rehber eşlik etmiştir. Bu çalışmalarla birlikte, öğretmenlerin biyoteknoloji öğretiminde uygulayabilecekleri argümantasyona temelli öğrenme, sosyo-bilimsel konularda argümantasyona dayalı öğrenme (argüman oluşturma, argümantasyon değerlendirme teknikleri) ile ilgili bilgilendirme yapılmış, örnek uygulamalar ve modeli yansıtan ders planlarının hazırlanması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sosyobilimsel konularda biyoetik değerler ile ilgili bilgilendirme yapılmış, biyoteknoloji uygulamalarında karşılaşılan biyoetik konular vurgulanmış ve biyoteknoloji uygulamalarının biyoetik açıdan değerlendirilmesi için tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu çalışmalara ek olarak proje kapsamında deneyler, ders planı hazırlama çalışmaları, Web 2.0 araçlarının kullanımı, sanal laboratuvar uygulamaları ve animasyon yapma çalışmalarına da yer verilmiş, öğretmenlerin uygulamalara aktif katılmaları sağlanmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulama planı Şekil 2 de sunulmuştur.



Şekil 2. Proje kapsamında gerçekleştirilen uygulama planı

### Veri Analizi

Çalışmada kullanılan veri toplama tekniklerinin analizi için nicel ve nitel veri analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Biyoteknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ve Biyoetik Değerler Ölçeği için nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda, ilk olarak ölçek uygulamalarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile Shapiro Wilk analizi yapılmıştır. Ölçeklerin ön ve son test uygulamaları için yapılan test sonucunda dağılımların normal olduğu saptanmıştır (Tablo 2.1, Tablo 2.2.).

**Tablo 2.1.** *Bitoteknoloji Tutum Ölçeklerinden elde edilen Ön Test ve Son Puanları Shapiro Wilk Testi Sonuçları*

Ön-Son Test	İstatistik	Sd	p
Ön_Tutum	.93	25	.121
Son_Tutum	.86	25	.003

**Tablo 2.2.** *Biyotetik Değerler Ölçeğinden elde edilen Son Test Puanlarının Shapiro Wilk Testi Sonuçları*

Ön-Son Test	İstatistik	Sd	p
Ön_Değer	.983	25	.933
Son_Değer	.947	25	.218
Ön_BUY	.919	25	.058
Son_BUY	.814	25	.062
Ön_BE	.978	25	.834
Son_BE	.973	25	.723
Ön_UTK	.915	25	.059
Son_UTK	.942	25	.169

Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de görüldüğü üzere, Biyoteknoloji Tutum ve Biyotetik Değerler ölçeklerinden elde edilen öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Shapiro Wilk testi sonucunda Biyoteknoloji Tutum Ölçeği için dağılım normalden farklılık gösterirken ( $p_{\text{Son\_tutum}} < .05$ ), Biyotetik Değerler Ölçeği ve alt boyutları için dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Veri analiz sürecinde ikinci olarak uygulanan ölçeklerin güvenilirlik katsayısı hesaplanmış Tablo 2.3 de sunulmuştur. Tabloya göre uygulanan ölçekler için güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir sınırlar arasında bulunmaktadır. Ancak Biyotetik Ölçeği Genetik Müdahalelerin Kontrolü alt boyutunda güvenilirlik katsayıları kabul edilen sınırlardan düşük bulunduğu için, bu boyut için elde edilen veriler çalışmadan çıkarılmıştır.

**Tablo 2.3.** *Ölçeklerin Güvenirlik Katsayısı*

	Öntest- $\alpha$	Sontest- $\alpha$
<b>Biyoteknoloji Tutum Ölçeği</b>	.76	.80
<b>Biyotetik Değer Ölçeği</b>	.68	.81
Biyoteknoloji Uygulamalarının Yararları	.64	.66
Bilim ve Etik	.68	.62
Üreme Teknolojileri ve Klonlama	.79	.69
Genetik Müdahalelerin Kontrolü	-.19	.58

Üçüncü olarak, öğretmenlerin Biyoteknoloji Tutum Ölçeği puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi, Biyoteknoloji Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi uygulanırken, biyotetik Değerler Ölçeği ve alt boyutlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır.



Öğretmenlerin projede gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacı ile sorulan açık uçlu soruların değerlendirilmesi için nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, araştırmada toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada açık uçlu soruların analizinde, nitel veri analizinde kullanılan temel analitik süreçler verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamaları dikkate alınmıştır.

## Bulgular

### Biyoteknoloji Tutum Ölçeği ile ilgili Bulgular

**Tablo 3.1.** *Biyoteknoloji Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Ön_Tutum- Son_Tutum	Negatif sıralar	22 <sup>a</sup>	12.25	269.50	-3.420	.001
	Pozitif sıralar	2 <sup>b</sup>	15.25	30.50		
	Eşit	1 <sup>c</sup>				
	Toplam	25				

a.Ön\_Tutum<Son\_Tutum

b. Ön\_Tutum>Son\_Tutum

c. Ön\_Tutum=Son\_Tutum

Tabloda (3.1) görülebileceği üzere, Biyoteknoloji Tutum Ölçeği puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 3.2.** *Biyoteknoloji Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	SO	ST	U	Z	p
Ön_Tutum	Kadın	13	14.92	194.00	53.00	-1.36	.18
	Erkek	12	10.92	131.00			
Son_Tutum	Kadın	13	12.88	167.00	76.50	-.083	.93
	Erkek	12	13.13	157.50			

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin Biyoteknoloji Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların ön test ve son test aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3.3.** *Biyoteknoloji Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Erkek	Negatif sıralar	0 <sup>a</sup>	,00	.00	-2,941	.003*
	Pozitif sıralar	11 <sup>b</sup>	6.00	66.00		
	Eşit	1 <sup>c</sup>				
	Toplam	12				
Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P

Kadın	Ön_Tutum- Son_Tutum	Negatif sıralar	2 <sup>a</sup>	9.00	18.00	-1,924	.054
		Pozitif sıralar	11 <sup>b</sup>	6.64	73.00		
		Eşit	0 <sup>c</sup>				
		Toplam	13				

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoteknoloji Tutum Ölçeği erkeklere ve kadınlara ait puanların aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler* testi sonucunda, erkek katılımcıların sıralar ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunurken ( $p < .05$ ), kadın katılımcıların sıralar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ )

**Tablo 3.4.** *Biyoteknoloji Tutum Ölçeği Ön-Son Test Karşılaştırması*

		Öntest (f , % değerleri)			Sontest (f , % değerleri)		
		Kabul edilebilir	Kararsız	Kabul edilemez	Kabul edilebilir	Kararsız	Kabul edilemez
1	Şarap ve bira yapımında maya kullanılması	23 %92	-	2 %8	25 %100	-	-
2	Hayvan gıdası için maya kullanılması	19 %76	3 %12	3 %12	23 %92	2 %8	-
3	İnsan atıklarını daha etkili ayrıştırmak için genetik mühendisliği işlemlerine tabi tutulmuş mikroplar kullanılması	23 %92	2 %8	-	24 %96	1 %4	-
4	Tuzlu topraklarda daha iyi yetişmeleri için bitkilerin genlerini değiştirmek	20 %80	3 %12	2 %8	22 %88	3 %12	-
5	Daha lezzetli ekmek yapmak için mayaların genlerinin değiştirilmesi	13 %52	5 %20	7 %28	17 %68	6 %24	2 %8
6	Besin değerini yükseltmek için bitkilere gen aktarımı	15 %60	5 %20	5 %20	23 %92	2 %8	-
7	Lezzetlerinin daha iyi olması için meyvelerin genlerinin değiştirilmesi	9 %36	5 %20	11 %44	17 %68	5 %20	3 %12
8	Daha yavaş olgunlaşması ve daha uzun raf ömrüne sahip olması için domateslerin genlerinin değiştirilmesi	9 %36	5 %20	11 %44	18 %72	6 %24	1 %4
9	Haşerelere (böceklere) karşı dayanıklılıklarını sağlamak için tahıllara mikroorganizmalardan gen aktarımı	13 %52	6 %24	6 %24	23 %92	1 %4	1 %4
10	Et ve süt kalitesini artırmak için çiftlik hayvanlarının genetik yapısının değiştirilmesi	13 %52	5 %20	7 %28	19 %76	6 %24	-
11	İnsanlar için ilaç üretmek amacıyla genetik mühendisliği işlemlerine tabi tutulmuş ineklerin kullanılması	15 %60	7 %28	3 %12	19 %76	5 %20	1 %4
12	Bitkilerden hayvanlara gen aktarımı	14 %56	8 %32	3 %12	17 %68	8 %32	-
13	Genetik hastalıkların tedavisi için insan doku hücrelerinin genlerinin değiştirilmesi	19 %76	2 %8	4 %16	23 %92	2 %8	-

14	Genetik bir hastalığı tedavi etmek için bir embriyonun genlerinin değiştirilmesi	21 %84	2 %8	2 %8	20 %80	5 %20	-
15	Dölllenmiş memeli yumurtalarına insandan alınmış genlerin yerleştirilmesi	10 %40	6 %24	9 %36	10 %40	5 %20	10 %40

Tablo 3.4'de Biyoteknoloji Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin ön test son test karşılaştırmaları görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçekteki bazı maddelerin (7, 8, 9, 10, vb.) frekansları son testte artmıştır

### Biyoetik Değerler Ölçeği ile ilgili Bulgular

**Tablo 3.5.** *Biyoetik Değerler Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İlişkili Grup t Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Biyoteknoloji Tutum Ölçeği	Öntest	25	2.96	.32	.06	1.5	24	.13
	Sontest	25	3.07	.36	.07			

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoetik Değerler Ölçeği puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1.5$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 3.6.** *Biyoetik Değerler Ölçeği Biyoteknoloji Uygulamalarının Yararları Boyutu Öntest-Sontest Puanları İlişkili Grup t Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
BUY	Öntest	25	3.47	.37	.07	2.12	24	.04*
	Sontest	25	3.66	.34	.06			

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoetik Değerler Ölçeği Biyoteknolojinin Yararları boyutu puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2.12$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 3.7.** *Biyoetik Değerler Ölçeği –Bilim Etiği Boyutu Öntest-Sontest Puanları İlişkili Grup t Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
BE	Öntest	25	2.49	.71	.14	.18	24	.85
	Sontest	25	2.52	.62	.12			

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoetik Değerler Ölçeği Bilim Etiği puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= .18$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 3.8.** *Biyoetik Değerler Ölçeği –Üreme Teknolojileri ve Klonlama Boyutu Öntest-Sontest Puanları İlişkili Grup t Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
UTK	Öntest	25	2.13	.83	.16	-.49	24	.62
	Sontest	25	2.19	.72	.14			

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoetik Değerler Ölçeği Üreme Teknolojileri ve Klonlama boyutu puanları aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -.49$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 3.9.** *Biyoetik Değerler Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Erkek)*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Biyoetik Değer	Öntest	12	53.83	5.71	1.65	-1.72	11	.11
	Sontest		56.83	4.38	1.26			
BUY	Öntest	12	17.75	1.76	.50	-1.86	11	.08
	Sontest		18.75	.96	.27			
BE	Öntest	12	10.41	2.90	.83	.32	11	.75
	Sontest		10.08	2.19	.63			
UTK	Öntest	12	5.66	2.46	.71	-1.97	11	.07
	Sontest		6.66	2.05	.59			

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoetik Değerler Ölçeği erkek katılımcılara ait puanların aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, ölçek ve alt boyutları açısından erkek katılımcıların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.10.** *Biyoetik Değerler Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İlişkili Grup t Testi Sonuçları (Kadın)*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Biyoetik Değer	Öntest	13	52.84	6.30	1.74	-.59	12	.56
	Sontest		54.07	7.92	2.19			
BUY	Öntest	13	17.00	1.95	.54	-1.2	12	.23
	Sontest		17.92	2.17	.60			
BE	Öntest	13	9.53	2.90	.80	-.61	12	.54
	Sontest		10.07	2.84	.78			
UTK	Öntest	13	7.46	2.33	.64	3.04	12	.01*
	Sontest		6.15	2.33	.64			

Tabloda görülebileceği üzere, Biyoetik Değerler Ölçeği kadın katılımcılara ait puanların aritmetik öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, biyoetik değerler, biyoteknoloji uygulamaların yararları ve bilimsel etik boyutları açısından kadın katılımcıların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üreme teknolojileri ve klonlama boyutu açısından kadın katılımcıların öntest puanları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

### Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Veriler ile ilgili Bulgular

**Tablo 3.11.** *Projenin Öğretmenlerin Biyoteknoloji bilgisine katkısı ile ilgili Bulgular*

Projesi'nin Biyoteknoloji ile ilgili bilgiye katkısı	Toplam
<b>Olumlu Görüşler</b>	
Yeni bilgi edinmeye katkı	20
<i>DNA, Gen, Genom, Elektroforez, DNA izolasyonu, Klonlama, Fermente işlemler, Biyodizel</i>	4
<i>Biyoteknolojinin alanları, (çalışma yöntemleri, güncel araştırmalar)</i>	6
<i>Farklı lab deneyimi</i>	1
Eksik ve yanlış bilgilerin giderilmesine katkı	7

<i>GDO'lu ürünler</i>	4
Öğretim yöntem ve tekniklerine katkı	4
<i>Ölçme değerlendirme tekniklerine katkı</i>	1
Kavram yanlışlarının giderilmesine katkı	3
<b>Toplam</b>	<b>34</b>

Tabloda (3.11) öğretmenlerin, gerçekleştirilen projenin biyoteknoloji bilgilerine katkısı ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre, öğretmenlerin hepsi projenin biyoteknoloji bilgilerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Olumlu görüşlerine açıklama olarak da en fazla projenin yeni bilgi edinmelerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler projenin eksik ve yanlış bilgilerinin giderilmesine ve konu ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesine, bazı öğretmenler ise öğrenme ortamlarında uygulayabilecekleri yöntem ve teknikler ile ilgili katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Biyoteknolojinin Renkleri Projesi'nin Biyoteknoloji ile ilgili bilgilerine olumlu katkı sağladığını ifade eden öğretmenlerden birisinin görüşleri şu şekildedir (Ö18):

*...Genin yapısı ile ilgili bilmediğim birçok şeyi, klonlamanın yapılabileceği durumları, GDO'nun aslında çok fazla zararlı etkisinin olmadığını, bitkisel yağlardan elde edilen biyodizelin kullanılması için gerekli şartları, DNA izolasyonu ile bitki ve hayvanlardan elde edilen gen, geom yapılarının bilgilerime katkı sağladığını düşünüyorum.*

Farklı açılardan olumlu görüş belirten diğer bir öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir (Ö12):

*...DNA yapısı ve özellikleri anlamında çok yeni bilgiler edindim. GDO'lu ürünler hakkında olumsuz bir bakış açısına sahipken artık attı ve eksilerini tartabilecek bir bilgi birikimine sahibim. Fermente ürünlerin nasıl işlemlerden geçtiğini gördüm. Değerli Hocalarımın bakış açımı değiştirmesinde katkıları büyük oldu. Adli Tıp uygulamalarındaki merakımı giderdim. Okul düzeyinde uygulayabileceğim birçok etkinlik öğrendim. Siyah biyoteknoloji ile savaşların sadece cephe ve ekonomi anlamında olmayacağını öğrendim.*

**Tablo 3.12.** *Projenin Öğretmenlerin Biyoteknoloji Çalışmalarına Bakış Açılarının Etkisi ile ilgili Bulgular*

<b>Biyoteknoloji çalışmalarına bakış açısına etki</b>	<b>Toplam</b>
<b>Olumlu Görüşler</b>	
Yeni /Olumlu bakış açısı kazanma	11
<i>Yeni gelişmeleri öğrenme</i>	3
<i>Farklı bakış açısı [çevreye (canlıların kalıtım materyali) yönelik]</i>	2
Fayda zarar değerlendirmesi yapabilme	5
Yanlı bilgiye sahip olma farkındalığı kazanma	4
Bilimsel araştırmalara yönelik bakış açısı kazanma	2
<i>Canlılarla yapılan çalışmalara duyarlık</i>	1
Öğretim uygulamalarını gözden geçirmeye yönelik bakış açısı kazanma	2
Öğrencilerin kariyer bilinci kazanmasına yönelik bakış açısı	1
Bilgi edinme yolları ile ilgili bakış açısı kazanma	1
<b>Toplam</b>	<b>25</b>
<b>Olumsuz Görüşler</b>	1
Öncesinde sahip olunan bilgi birikimi etkisi	1
<b>Kodlanamayan</b>	<b>1</b>

Tablo (3.12) de projenin öğretmenlerin biyoteknoloji çalışmalarına bakış açılarına etkisi ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu projenin, biyoteknoloji çalışmalarına olumlu bakış açısı kazandırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, projenin biyoteknoloji konuları ile ilgili fayda-zarar değerlendirmesi yapabilme ve yanlış bilgiye

sahip olduğunu fark etme açısından etkili olduğunu ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğrencinin yanıtı kodlanamazken, bir öğrenci ise olumsuz görüş belirtmiştir.

Projenin Biyoteknoloji çalışmalarına bakış açısını etkilediğini belirten bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir (Ö18):

*...bu proje sayesinde bazı bildiğim bilgilerin eksik veya yanlış olduğunu öğrendim. Canlı ile yapılan çalışmaların çok hassas ve zor aşamalarının olduğunu gördüm. Yapılan uygulamalarda canlıya karşı olan duyarlılığım biraz daha arttı.*

Bir diğer öğretmen ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir (Ö6):

*Kesinlikle etkiledi. Zararlı olarak bildiğimiz bazı şeylerin aslında zararlı olmadığını, yararlı olarak bildiğimiz birçok uygulamanın insan sağlığı ve çevre açısından olumsuz sonuçları doğurabileceğini öğrenmiş olduk...bu projeye katılmadan önce GDO'nun çok zararlı olduğunu düşünürken, şu an ondan daha zararlı şeylerin olduğunu fark ettim.*

**Tablo 3.13. Projenin Öğretmenlerin Etik Görüşlerine Etkisi ile ilgili Bulgular**

Etik görüşlere etkisi	Toplam
<b>Olumlu Görüş</b>	
Etik ilkeleri dikkate alarak değerlendirebilmeye yönelik etkisi	9
<i>Adalet, yaşama hakkı, zarar vermeme ilkeleri (Canlı hayatının önemini anlama, Canlıların yaşama hakkı)</i>	3
Etik görüşlerde değişimine yönelik etkisi (Etik görüşlerdeki yanlış) (Etik olmadığı düşünülen konuların etik olduğunun fark edilmesi)	7
<i>GDO çalışmalarının insan sağlığına etkisi</i>	1
Etik ve ahlak farkı	1
Etik dışı konuların öğrenilmesi	1
Etik çalışma yapmanın önemini fark etme	1
<b>Toplam</b>	<b>19</b>
<b>Olumsuz görüş (Etki yok)</b>	<b>4</b>
<b>Kodlanamayan</b>	<b>2</b>

Tablo (3.13) da projenin öğretmenlerin etik görüşlerine etkisi ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğu projenin, etik görüşlerine olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Özellikle etik ilkeleri dikkate alarak değerlendirme yapmalarına ve etik görüşlerindeki yanlışlarına etkisi olduğu ifade edilmiştir. Buna karşılık 4 öğretmen projenin etik görüşlerine etkisi olmadığını ifade etmiş, 2 öğrencinin yanıtları ise kodlanamamıştır.

Projenin, etik ilkeleri dikkate alarak değerlendirebilmeye yönelik etkisini öğretmenlerden birisi şu şekilde ifade etmiştir (Ö23):

*...Daha geniş, daha ayrıntılı bakabiliyorum. Ancak etik noktasında bir ölçüt olmadığı için değişkenlerin, daha doğrusu adalet, yaşama hakkı ve zarar vermeme ilkelerinin daha doğru düşünülerek karar verilmesi gerektiği noktasında bana yeni ufuklar kattı.*

**Tablo 3.14. Projede Yer Alan En Etkili Çalışma ile ilgili Bulgular**

<b>Biyoteknolojinin Renkleri İle İlgili Çalışmalar</b>	<b>21*</b>
<b>Yeşil Biyoteknoloji</b>	<b>10</b>
<i>DNA izolasyonu, Elektroforez, PCR</i>	6
<i>Öğrenilenlerin uygulanabilmesi, somutlaştırılması</i>	5
<i>Lab çalışmaların nasıl yürütüldüğünün öğrenilmesi</i>	2
<i>Lab malzemelerin kullanımının öğrenilmesi</i>	1
<i>Çalışmaların doğa için önemi</i>	1

<b>Hayvan Biyoteknolojisi</b>	<b>4</b>
<i>Klon örneklerinin görülmesi</i>	2
<i>Bilgi edinme</i>	1
<i>Konunun gelecek için önemi</i>	1
<b>Sarı Biyoteknoloji</b>	<b>2</b>
<i>Günlük yaşamda tüketilen besinler ve içerikleri ile ilgili bilgi edinme</i>	1
<b>Kahverengi Biyoteknoloji</b>	<b>2</b>
<i>Hibrit ve GDO farkının anlaşılması</i>	1
<b>Gri Biyoteknoloji</b>	<b>1</b>
<i>Konu ile ilgili yanlışların giderilmesi</i>	1
<b>Kırmızı Bitoteknoloji</b>	<b>1</b>
<b>Siyah Biyoteknoloji</b>	<b>1</b>
<b>Öğretimi İle İlgili Çalışmalar</b>	<b>14*</b>
Argümantasyona Dayalı Öğrenme	3
Drama Çalışmaları	3
Ölçme Değerlendirme Çalışmaları	3
Giyilebilir Teknoloji Uygulaması	2
Tükürükten DNA izolasyonu	1
Bilimsel senaryo yazma	1
Öğretim Planı Hazırlama Çalışması	1
<b>Çalışmaların Hepsini</b>	<b>2</b>
<b>Kodlanamayan</b>	<b>1</b>

Tabloda (3.14) projede yer alan en etkili çalışma ile ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. En etkili çalışma ile ilgili öğretmenlerin yanıtlarının değerlendirmesi sonucu veriler Biyoteknolojinin Renkleri ile ilgili çalışmalar ve Öğretim ile ilgili çalışmalar olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Biyoteknolojinin renkleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin en fazla yeşil biyoteknoloji çalışmalarının etkili olduğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, hayvan biyoteknolojisi, sarı ve kahverengi biyoteknoloji alanlarının etkili olduğunu ifade eden öğretmenler de belirlenmiştir. Öğretim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, argümantasyona dayalı öğrenme, drama çalışmaları ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yeşil Biyoteknoloji çalışmalarının etkili olduğunu belirten bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir (Ö11):

DNA izolasyonu çalışması benim için en etkili çalışma oldu. Laboratuvar malzemeleri tanımadan turun da kademe kademe DNA'nın izlenmesinin son basamağına kadar etkilendiğimi söyleyebilirim.

Bir diğer öğretmen ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir (Ö14):

*DNA izolasyonu: Derste konuyu anlatırken söyleyip geçtiğimiz aslında ne olduğunu tam olarak bilmediğimiz replikasyon döngüsünün ya da DNA baz diziliminin dış ortamda çoğaltılıp inceleme yapılabileceğini gördüm. Laboratuvar ortamında çalışmak, analizleri yapmak, vb.. en etkileyici kısmıydı.*

**Tablo 3.15. Projede Yer Alan Çalışmalardan Fen Bilimleri Dersinde Uygulanabilir Olanlar ile ilgili Bulgular**

<b>Fen Bilimleri Dersinde Uygulanabilir Çalışmalar</b>	
<b>Evet</b>	
Tükürükten DNA izolasyonu	<b>18</b>
Ölçme ve Değerlendirme etkinlikleri	<b>10</b>
Biyoplastik yapımı	<b>7</b>

Jel elektroforez	4
Argümantasyon	4
Drama	4
Teorik bilgiler	4
İnternet uyg. eğitsel oyun	4
Klon resimleri	2
Biyodizel yapımı	1
Senaryo hazırlama	1
Pawtoon	1
Giyilebilir Teknoloji	1
Çevre projesi	1
<b>Kodlanamayan</b>	<b>1</b>

Tabloda (3.15) projede yer alan çalışmalar arasında Fen Bilimleri dersinde uygulanabilir olanlar ile ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre, Fen Bilimleri dersinde uygulanabilirlik açısından en fazla vurgulanan çalışmalar DNA izolasyonu ve ölçme-değerlendirme etkinlikleridir. Biyoplastik yapımı, jel elektroforez, argümantasyon, drama, teorik bilgilerin yer aldığı çalışmalar da bazı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler, gelecek nesillerin biyoteknoloji okuryazarlığının teşvik edilmesinde önemli role sahiptir. Öğretmenlerin belirli alanlara yönelik tutumlarının o konuların öğretimini etkileyebileceği (Van Driel vd., 2007) göz önünde bulundurulduğunda, biyoteknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi de önem kazanmaktadır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin biyoteknolojiyi önemli bir konu olarak değerlendirdiklerini ve tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermekle birlikte (Fonseca vd., 2012; Mowen vd., 2007), biyoteknolojiye yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (France, 2007). Mevcut çalışmanın sonuçları, Biyoteknolojinin Renkleri projesine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumlarında son test lehine fark olduğunu, son testte tutumların anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir. Yapılan araştırmalar da biyoteknoloji eğitiminde uygulamalı çalışmaların öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini tespit edilmiştir (Chabalengula vd., 2011; Konak vd., 2019). Araştırmacılar biyoteknoloji çalışmaları ile ilgili bilgi sahibi olmanın daha olumlu tutumlar oluşturduğunu (Prokop vd., 2007), bilgi eksikliğinin ise kaygı yarattığını (Yunta vd., 2005) vurgulamaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının artmasının nedeni, konu ile ilgili bilgi düzeylerinin gelişmesi olarak düşünülmektedir.

Çalışmada fen bilimleri öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, ön test ve son test puanlarında kadın ve erkekler arasında farklılık olmadığı görülmektedir. Grup içi değerlendirme sonuçları incelendiğinde, kadınların ön test ve son test puanları arasında farklılık bulunmazken, erkeklerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, çalışma sonucunda erkeklerin tutum puanlarının anlamlı olarak arttığını göstermektedir. Mevcut çalışmadan farklı olarak, Öcal (2012) çalışmasında, öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değiştiğini ve farklılığın kadınlar lehine olduğunu tespit etmiştir.

Uygulanan eğitim sonunda, öğretmenlerin tutumlarının biyoteknoloji uygulamalarının kullanım amacına göre değişebildiği görülmektedir. Buna göre, mikroorganizmalarla ilgili uygulamaları içeren klasik biyoteknoloji uygulamalarına; besin değerini ve dayanıklılığını artırmak amacı ile bitkilerin genlerinde yapılan çalışmalara; besin kalitesini artırmak ve ilaç üretmek amacı ile



hayvanların genlerinde yapılan çalışmalara; hastalıkların tedavisi için insan doku hücrelerinde gerçekleştirilen uygulamalara karşı eğitim öncesine göre daha olumlu yaklaşıma sahiptirler. Genetik bir hastalığı tedavi etmek için bir embriyonun genlerinin değiştirilmesi konusunda ise kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte eğitim sonunda değişim gözlenmemiştir. Öğretmenlerin klasik biyoteknoloji uygulamaları ve genetik bozuklukların tedavisi için insan genlerinin manipülasyonu konularında olumlu görüşlere sahip oldukları yapılan çalışmalar ile de tespit edilmiştir (Fonseca vd., 2012). Ancak, gen terapisi uygulamaları konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin olumsuz tutumlara sahip olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Cebesoy, 2014). Bununla birlikte GDO'ların üretimi ve kullanımı konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir (Fonseca, vd., 2012). Öğretmenlerin insan klonlama çalışmalarına yönelik tutumları ise az sayıda öğretmen tarafından kabul edilebilir bulunmakla birlikte, eğitim sonunda tutumlarında değişim gözlenmemiştir. Klonlamanın en az kabul gören uygulama türleri arasında olduğu benzer çalışmalarda da tespit edilmiştir (Fonseca vd., 2012; Turgut, 2018)

Biyoteknoloji uygulamalarının konusunun, amacının ve organizmanın türünün GDO konusundaki kararları etkileyen önemli faktörler olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Sorgo, Ambrožič-Dolinšek, 2010; Sürmeli ve Şahin, 2010). Mevcut çalışmada öğretmenler mikroorganizmalarda, bitkilerde ve hayvanlarda genetik müdahalelere ve olumlu yaklaşmaktadır. Buna karşılık, yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, genetiği modifiye edilmiş mikroorganizmaları ve bitkileri, genetiği modifiye edilmiş hayvanlara göre daha kabul edilebilir görmekte-dirler (Sorgo, Ambrožič-Dolinšek, 2009). Bununla beraber, gıda üretimini içeren GDO uygulamalarını reddettikleri (Christoph vd., 2008; Sorgo, Ambrožič-Dolinšek, 2009), ilaç, biyoyakıt, organik madde üretimi ya da stres faktörüne direnç sağlama gibi faydalı şeyler üretmeyi amaçlayan uygulamaları kabul ettikleri belirlenmiştir (Sorgo, Ambrožič-Dolinšek, 2009)

Biyoteknolojinin etik konuları içermesi nedeni ile Uluslararası Fen Eğitimi Standartları tarafından biyoetik konusunun öğretilmesi desteklenmekte; (National Research Council, 1996), öğrencilere kendi biyoetik değerlerinin ve toplumda var olan çoklu değerlendirmelerin farkında olmalarına yardımcı olması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dawson ve Taylor, 1997). Yaşama saygının artırılmasını ve doğa bilimleri ile ilgili etik konuların anlaşılmasını sağlamak ve de bilim ve teknoloji uygulamalarının sonuçlarında etik teorilere dayalı karar verme becerisi geliştirmek amaçları ile biyoetiğin okul ve üniversite programlarında biyoloji eğitimi kapsamında yer almasının desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bryant ve diğ., 2003; Daud, 2020; Willmott, Wellens, 2004; Willmott ve Willis, 2008). Bu bağlamda bazı, uluslararası fen bilgisi öğretmen eğitimi programlarında biyoetik konuları biyolojik çeşitlilik, biyoloji ve çevre sorunları, biyoteknoloji ve genetik konularına entegre edilmiştir (Daud, 2020).

Mevcut çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin biyoetik değerlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, biyoteknoloji uygulamalarının yararları boyutunda yüksek; bilim ve etik boyutunda orta; üreme teknolojileri ve klonlama boyutunda düşük değer düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Eğitim öncesi ve sonrası biyoetik değerleri incelendiğinde, öntest sontest puanları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Biyoetik değerler ölçeği alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, “bilim ve etik, üreme teknolojileri ve klonlama” boyutlarında eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında fark bulunamamış ancak, “biyoteknoloji uygulamalarının yararları” boyutunda son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin üreme teknolojileri ve klonlama çalışmaları konusunda biyoetik değerlerinin düşük düzeyde, biyoteknoloji uygulamalarının yararları konusunda ise yüksek düzeyde olması biyoteknolojiye yönelik tutumları ile ilişkilendirilebilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları konularda biyoetik değerlerinin yüksek, olumlu tutuma sahip olmadıkları konularda ise biyoetik değerlerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer sonuçlar fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik değerlerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada da tespit edilmiştir. Buna göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik değerlerinin genel olarak orta, biyoteknoloji uygulamalarının yararları boyutunda yüksek; üreme teknolojileri ve klonlama boyutunda düşük olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmadan farklı olarak, aynı çalışmada bilim ve etik boyutunda öğretmen adaylarının biyoetik değerleri düşük bulunmuş, tedavi amaçlı olsa da embriyonik kök hücre uygulamaları konusunda etik kaygılara sahip oldukları ifade edilmiştir (Sürmeli, Şahin, 2010; Turgut, 2018).

Biyoetik Değerler ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, üç alt boyutta da erkeklerin ön test ve son test puanları arasında farklılık bulunamamıştır. Kadınların biyoteknoloji uygulamalarının yararları ve bilim ve etik boyutlarında ön test son test puanları arasında fark bulunamazken, üreme teknolojileri ve klonlama boyutunda ön test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin eğitim sonrası üreme teknolojileri ve klonlama konusunda biyoetik değerlerinin düştüğü anlaşılmaktadır. Eğitim sürecinde klonlama çalışmalarının etik boyutlarının tartışılmasının, klonlama uygulamalarının bilimsel araştırma ortamlarında incelenmesinin öğretmenlerin biyoetik değerlerinde değişikliğe neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında sorulan açık uçlu sorular değerlendirildiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin hepsi projenin biyoteknoloji bilgilerine katkısı konusunda olumlu görüş belirtmiş ve konu ile ilgili yeni bilgi edinmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kavram yanlışlarının giderilmesine ve eksik/yanlış bilgilerinin düzenlenmesine katkı sağladığını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Projenin biyoteknoloji uygulamalarına bakış açılarına etkisi konusunda ise, öğretmenlerin hemen hepsi olumlu görüş belirtmiş, yeni ve olumlu görüş kazandıklarını ifade etmişlerdir. Fayda/zarar değerlendirmesi yapabilmek ve sahip oldukları bilgilerin yanlışlığının farkına varma gibi etkileri olduğunu da belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara, gerçekleştirilen biyoteknoloji eğitiminin uygulama içerikli olması nedeni ile ulaşıldığı düşünülmektedir. Benzer sonuçlar uygulamalı biyoteknoloji çalışmalarında da ortaya çıkmış, bu tür çalışmaların öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi düzeyine olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır (Ağaç, 2019; Orhan, Şahin, 2018).

Projede gerçekleştirilen çalışmalar arasında, öğretmenler, yeşil biyoteknoloji kapsamında yapılan uygulamalı çalışmaların daha etkili olduğunu belirtmişler, bu kapsamda DNA izolasyonu, elektroforez, PCR gibi çalışmaları örnek göstermişlerdir. Öğretmenlerin bazıları öğretimle ilgili çalışmaların da etkili olduğunu vurgulamış, bu kapsamda ise, argümantasyon, drama, ölçme-değerlendirme gibi çalışmaları ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, bu çalışmaların fen bilimleri derslerinde uygulanabilirliğini değerlendirmişler, DNA izolasyonu etkinliğini sıklıkla vurgularken, ölçme değerlendirme etkinlikleri, biyoplastik yapımı, jel elektroforez, argümantasyon, drama, eğitsel oyunlar gibi etkinliklerin de uygunluğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler deneysel çalışmaların ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin biyoteknoloji konularında etkili olacağını düşünmektedirler. Bu düşüncelerle ilişkili olarak, sosyobilimsel konular bağlamında değerlendirilen biyoteknoloji uygulamalarının öğretmen eğitiminde çeşitli etkinlikler, laboratuvar uygulamaları ile zenginleştirilmesinin, öğretmenlerde bu konularla ilgili yüksek bilinç, tutum ve farkındalık sağlayabileceği vurgulanmıştır (Ağaç, 2019). Bununla birlikte, yapılan mevcut çalışmada öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarındaki artış ve literatürde yer alan çalışmalarda argümantasyonun, tutuma yönelik olumlu etkisi (Kingır, 2011; Şekerci, 2013) dikkate alınarak, argümantasyonun öğretim modeli olarak biyoteknoloji konusunun öğretilmesindeki önemi de ortaya çıkmaktadır.

Mevcut çalışmada öğretmenlere biyoteknoloji uygulama alanları ile birlikte bu konularda karşılaşılabilecek etik durumlar konusunda bilgilendirmeler yapılmış, argümantasyon öğretim

modeline dayalı bilimsel tartışma ortamları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, projenin, etik görüşlerine etkisi ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu görüş belirtmiş, etik olarak değerlendirme yapabilmek, etik görüşlerindeki yanılmanın farkına varmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Macer (2004) de bilim ve teknoloji ile ilişkili etik ve toplumsal konuların öğretilmesi konusunda hemfikiridir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etik çıkarımlarını daha iyi anlamalarını sağlamak, etik ikilemlere cevap verebilmek ve iş dünyasına katıldıklarında etik kararlar verebilmek için öğrencilere biyoetik eğitiminin verilmesi ve etik bilgi, beceri ve değerler kazandırılması önemlidir (Daud, Daud, 2020). Bu eğitimin verilmesinde fen bilimleri öğretmenlerinin rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin biyoetik konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin vurgusu fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışma ile de vurgulanmış, öğretmen adaylarının biyoteknolojiye karşı olumsuz yaklaşıma sahip olmalarının nedenleri; uygulamaların etik olup olmaması, dini değerler, yaşam hakkı ve doğal düzenin korunması olarak tespit edilmiştir (Yüce, Yalçın, 2013). Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarına, biyoetik konuları tartışmaları için daha fazla fırsat verilmesi, biyoetik konusunun fen eğitimine dahil edilmesi önerilmiştir (Daud, Daud, 2020).

Biyoteknolojinin renkleri ile kodlanan uygulama alanlarında çalışmalar ilerledikçe fen bilimleri öğretim programlarına da yansımaları gerçekleşecektir. Bu bağlamda, fen bilimleri öğretmenleri bu uygulama alanları ile bilgilerini yenilemeye ihtiyaç duyacaklar. Mevcut çalışma sonuçları, biyoteknolojinin renklerini içeren uygulamalı çalışmaların, öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik olumlu tutum ve biyoteknoloji uygulamalarının yararlarına yönelik biyoetik değerlerinde gelişme sağladığını göstermiştir. Ayrıca biyoteknoloji renkleri ile ilgili bilgilerine ve biyoteknoloji uygulamalarını değerlendirebilmelerine olumlu katkı sağladığı, fen bilimleri dersi öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntemlerini ve yapılabilecek uygulamaları öğrenmeleri açısından da etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, fen bilimleri öğretmenlerine güncel biyoteknoloji alanlarındaki gelişmeleri, bu çalışmaların risklerini ve faydalarını etik açıdan değerlendirebilmeleri ve bunların öğretim sürecine yansımaları ile ilgili gerçekleştirilen Biyoteknolojinin Renkleri projesi gibi uygulamalı eğitimlerin verilmesi önemlidir. Bununla birlikte, çalışma sonucunun öğretmen yetiştirme programları açısından de önemi vardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında da biyoteknolojinin farklı alanları ve uygulamaları ile birlikte, biyoetik konusunun yer alması, öğretmen adaylarına bu konular ile ilgili bilgi, beceri ve etik değer kazandırılması önerilmektedir.

#### Kaynakça

- Ağaç, H. (2019). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının "tarımsal biyoteknoloji" konusundaki yapılandırılmış deney uygulamalarının bilgi ve tutumlarına etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, A., Pazarlıoğlu, N. (2012). 21. Yüzyılın anahtar teknolojisi: beyaz teknoloji biyoteknoloji. *Kırkkale Üniversitesi Bilimde Gelişmeler Dergisi*, 1(1), 22-33.
- Barcelos, M.C.S., Lupki, F.B., Campolina, G.A., Nelson, D.L., Molina, G. (2018). The colors of biotechnology: general overview and developments of white, green and blue areas. *FEMS (Federation of European Microbiological Societies) Microbiology Letters*, 365(21), 1-11.
- Bryant, J. and Baggott la Velle, L. (2003). A bioethics course for biology and science education students. *Journal of biological education* 37(2), 91-95.
- Cebesoy, Ü. B. (2014). An analysis of science teachers' genetics literacy and related decision making process. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey

- Chabalengula, V. M., Mumba, F. & Chitiyo, J. (2011). American elementary education pre-service teachers' attitudes towards biotechnology processes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 341-357.
- Christoph, I. B., Bruhn, M. & Roosen, J. (2008). Knowledge, attitudes towards and acceptability of genetic modification in Germany. *Appetite*, 51(1), 58-68.
- Chen, S. Y. & Raffan, J. (1999). Biotechnology: Students' knowledge and attitudes in the UK and Taiwan. *Journal of Biological Education*, 34(1), 17-23.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Daud, Z., Ari, Z., Daud, N. (2020). Awareness and perceptions on bioethical issues among pre-service science teachers. *Bangladesh Journal of Bioethics*, 11(3), 9-20.
- Dawson, V. M. & Schibeci, R. A. (2003). West Australian school students' understanding of biotechnology. *International Journal of Science Education* 25(1). 57-69.
- Dawson, V., Taylor, P (1999). Teaching bioethics in science: Does it make a difference. *Australian Science Teachers Journal*, 45(1), 59-64.
- Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 368-381.
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122.
- Gül, D. Ü. (2014). Sağlık alanında biyoteknolojik uygulamalar: Kırmızı biyoteknoloji. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 66-70.
- Gürkan, G. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kafarski, P. (2012). Rainbow code of biotechnology. *CHEMIK*, 66(8), 811-816.
- Kolarova, T. (2014). The Attitude of 17–18 Years Old Students to Socio-Ethical Issues of Genetic Engineering. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 23(1), 58-62.
- Karaaslan, Z. E. (2017). *Fen alanları öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin metaforları ve görsel imajları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kıngır, S. (2011). *Using the science writing heuristic approach to promote student understanding in chemical changes and mixtures*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kolankaya, N. (2000). *Biyoteknolojiye bir bakış: Dünya ve Türkiye*. Küreselleşme Sürecinde Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Sempozyum Bildirileri Kitabı, 1-6.
- Konak, M. A., Hasaıçebi, S.(2019). *Tübitak 4005- Geleceğin Teknolojisi Biyoteknoloji Projesi-2*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Özetler Kitabı, (30 Ekim – 01 Kasım), Antalya.
- Leslie G. and Schibeci, R. (2003). What do science teachers think biotechnology is? Does it matter? *Australian Science Teachers' Journal* 49(3), 16-21.
- Macer, D. (2004). Bioethics education for informed citizens across cultures. *School Science Review*, 86(315), 83-86.
- Mowen, D.L., Roberts, T.G., Wingenbach, G.J. ve Harlin, J.F. (2007). Biotechnology: An assesment of agricultural science teachers' knowledge and attitudes. *Journal of Agricultural Education*, 48(1), 42-51.
- National Research Council (1996) *Linking science and technology to society's environmental goals: National Forum on Science and Technology Goals*. National Research Council Policy Division, Washington DC.

- Orhan, T.Y., Şahin, N. (2018). The impact of innovative teaching approaches on biotechnology knowledge and laboratory experiences of science teachers. *Education Sciences*, 8(4), 1-24.
- Öcal, E. (2012). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji (genetik mühendisliği) farkındalık düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Prokop, P., Leškova, A., Kubiátko, M., Dıran, C. (2007). Slovakian student's knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907.
- Sadler, T.D., Zeidler, L.D. (2004). The Morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science and Education*, 88(1), 4-27.
- Semenderoğlu, F. ve Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 751-773.
- Soğukpınar, R., Karışan, D. (2020). Genetik ve Biyoteknolojiye yönelik bilgi ve tutumlar: Bir derleme çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19- 50.
- Sorgo, A., Ambrožič-Dolinšek, J. (2009). The relationship among knowledge of, attitudes toward and acceptance of genetically modified organisms (GMOs) among Slovenian teachers. *Electronic Journal of Biotechnology*, 12(3), 1-13.
- Sorgo, A., Ambrožič-Dolinšek, J. (2010). Knowledge of, attitudes toward, and acceptance of genetically modified organisms among prospective teachers of biology, home economics, and grade school in Slovenia. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 38(3), 141e150.
- Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sürmeli, H. ve Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 145-157.
- Sürmeli, H., Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği ile ilgili biyoetik görüşleri: genetik testler ve genetik tanı, *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUFED)*, 7(2), 119-132.
- Şekerci, A. R. (2013). *Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Şenler, B., Çakır, N. K., Görecek, M. ve Taşkın, B. G. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Muğla İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 126-132.
- Thomas, P. (2004). *Avrupa Birliği'nde GDO'lu gıdalara karşı tüketici tepkileri*. Modern Biyoteknoloji, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar ve Gıda Güvenliği Konferansı. İstanbul.
- Turgut, D. ve Yakar, Z. (2016, December) *Adaptation of a modified Turkish version of Bioethical Values Questionnaire (BVQ)*. Multidisciplinary Academic Conference - Education, Teaching and Learning, At Czech Republic, Prague.
- Turgut, D. (2018). *Öğretmen adaylarının biyoetik değerleri, bilimsel okuryazarlık ve empati beceri düzeylerinin sınıflar bazında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156e171.
- Wallace, C. S., & Kang, N. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: an examination of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 936-960.
- Willmott, C.J.R., Wellens, J. (2004). Teaching about bioethics through authoring of websites. *Journal of Biological Education*, 39(1), 27-31.

- Willmott, C., Willis, D. (2008). The increasing significance of ethics in the bioscience curriculum. *Journal of Biological Education*, 42(3), 99-103.
- Yeşilbağ, D. (2004). Tarımsal ve hayvansal ürünlerde modern biyoteknoloji ve organik üretim. *Uludağ University Journal of Faculty of Veterinary Medicine*, 23(1-2-3), 157-162.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayın.
- Yunta, E.R., Herrera, C.V., Misseroni, A., Milla, L.F., Outomuro, D., Lemus, I.S., Lues, M.F. A., Stepke, F.L. (2005). Attitudes towards genomic. Research in four Latin American countries. *Electronic Journal of Biotechnology*, 8(3).
- Yüce, Z. (2011). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoteknoloji konusundaki bilgileri ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik biyoetik yaklaşımları: Tutum, görüş ve değer yargıları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, Z., Yalçın, N. (2013). Science teacher candidates' "bioethics" views about biotechnology practices. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14a, 91-102.

## Özel Yetenekli Öğrencilerin Tarih Dersine İlişkin Algı Düzeylerinin Metaforlarla İncelenmesi (BİLSEM Örneği)<sup>1</sup>

Şükrü SU<sup>2</sup>  
Abdulkadir SAĞLAM<sup>3</sup>  
Rabia SU<sup>4</sup>  
Osman KAYNAR<sup>5</sup>

Gönderim Tarihi: 08.10.2020

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini Kaman Bilim ve Sanat Merkezi ve Van Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenimine devam eden (11-18) yaş aralığındaki Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG), Proje Üretimi ve Yönetimi gurubu toplam 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılarak gerekli verilere ulaşılmış daha sonra veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin tarih dersine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için geliştirilen “Tarih dersi... gibidir/benzemektedir; çünkü...” form ile elde edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin tarih dersine ilişkin 48 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Tarih dersine yönelik öğrencilerin en fazla geliştirdikleri metaforlar; “Kitap” (f:7), “Çınar ağacı” (f:5), “Ezberleme” (f:4), “Zaman” (f:4), “Müze” (f:4), “Geçmiş” (f:3), “Su” (f:2), “Babaanne” (f:2), “Mağara” (f:2), “Filiz” (f:2), ve “Yapboz” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Üretilen 48 adet metafor benzer özelliklerine göre 6 farklı kategoride toplanmıştır. Kategoriler ise sıklık olarak “Geçmişin aynası olarak tarih” (30,76), “Kıssadan hisse alınacak tarih” (21,79), “Değişim ve süreklilik bağlamında tarih” (15,38), “Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak tarih” (19,51), “Rehber ve yol gösterici olarak tarih” (11,53) ve “Sıkıcı bir ders olarak tarih” (11,53) şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli Öğrenci, Tarih Dersi, Metafor, Bilim ve Sanat Merkezi

<sup>1</sup> Bu çalışma, 04-06 Mayıs 2018 tarihlerinde Hasan Kalyoncu Üniversitesi uhdesinde gerçekleştirilen II. Uluslararası Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresinde [ÜYEK] sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Şükrü Su, MEB, Türkiye, shukru\_su@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8198-5547

<sup>3</sup> Abdulkadir Sağlam, MEB, Türkiye, saglam6888@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3023-5751

<sup>4</sup> Rabia Su, Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye, rabiasu40@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7666-0107

<sup>5</sup> Osman Kaynar MEB, Türkiye, kaynar42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9042-2682

## Analysis of History Perception Levels of the Gifted Students Through Metaphors

### Abstract

The purpose of this research is to reveal the perceptions of the gifted students about history lessons through metaphors. The sample of the research consists of 78 students who are studying at Kaman Science and Art Center and Van Yusuf Gokcenay Science and Art Center and who are between 11 and 18 years old BYF, OYG and PROJE group students. In the research, phenomenology method which is one of the qualitative research methods was used to reach the needed data and then it was analyzed by content analysis method. The data of the research is obtained through the "History lesson is like ... ; because ..." form which was developed to elicit perceptions of the students about the history lesson. According to findings, it was seen that students produced 48 different metaphors related to history lesson. The most developed metaphors for students in history teaching; "The Book" (f: 7), "Plane tree" (f:5), "Memorizing" (f:4), "Time" (f: 4), "Museum" (f: 4), "Past" (f: 3), "Water" (f: 2), "Grandma" (f:2), "Cave" (f: 2), "Sprout" (f: 2), and "Puzzle" (f: 1). The 48 produced metaphors were collected in 6 different categories according to their similar characteristics. The categories are as follows: "History as the mirror of the past" (30,76), "History to learn a lesson from " (21,79), " History in the context of change and continuity " (15,38) , "History as a bridge from past to present "(19,51), "History as a guide "(11,53) and "History as a boring subject"(11,53).

**Key Words:** Gifted students, History Lesson, Metaphor, Science and Art Center

### Giriş

Toplumlar, siyasi, ekonomik, insani, sosyal ve görsel sanatlar alanlarında kendi toplumlarını yönetecek ve onları bir üst seviyeye çıkaracak belli sayıda özel yetenekli insanı barındırır. Bu sebeple özel yetenekli öğrencilerin eğitimi 21. yüzyılın öncelikli gereksinimlerinden biridir denilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine (2013) göre yaklaşık olarak toplumun % 2'sini oluşturan üstün yetenekliler, çeşitli yöntemlerle topluma kazandırılmaya çalışılmaktadır. Üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin topluma en iyi şekilde entegre edilebilmeleri için erken çocukluk dönemlerinde uygun şartlarda ve seviyelerine uygun olarak eğitim almaları şarttır. Türkiye’de üstün zekâlıların ve özel yeteneklilerin eğitimi Osmanlı Döneminde faaliyet gösteren Enderun Mektebi’ne dayanmakla birlikte üzerinde durulan önemli hususlardan biridir.

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir (MEB, 2016). Kirk ve Gallagher (1989; Akt. Özsoy, 2014) üstün zekâlı/özel yetenekli bireyi; "Entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans kapasitesi gösteren veya bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ve faaliyetlere ihtiyaç duyan birey" şeklinde tanımlamıştır.

Yine Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesinde (2019) özel yetenekli birey, "yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır. Her yüz çocuktan en az ikisinin üstün yeteneklere ve hünere sahip olduğu bilinmektedir. Eflatun, bu bireyleri "Altın Çocuklar" şeklinde adlandırmaktadır (Çamurlu 2001; Boran ve Aslaner, 2008).



Üstün yetenekliler eğitiminin ilk amacı: bireyin bir veya birden fazla alanda kendi gelişimini gerçekleştirmesini sağlamaktır. İkinci amaç: toplumun sorunlarını çözmeye yardımcı olabilecek ve topluma değerli katkılarda bulunabilecek bilim adamları, sanatçılar ve liderler için fırsatlar sağlamalıdır (Renzulli, 1986; aktaran Tetik, 2020). Bir veya daha fazla alanda akranlarından daha iyi performans gösteren veya daha iyi performans gösteren üstün yetenekli çocukların özel eğitim ve sosyo-duygusal ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bunun için özel öğrenciler için hazırlanmış bir öğrenme ortamı ve farklılaştırılmış bir müfredat gerekmektedir (Van Tassel Baska ve Stambaugh, 2008).

Bazı ülkelerde özel yetenekliler genel eğitimden farklı yaklaşımlar ve modeller kullanılarak eğitilir; bu tür öğrencilere tanı koymak ve yetenek alanlarını belirlemek için özel yetenekli öğrencilerin davranış, özellik ve becerilerini kapsayan birçok tanı listelerinin oluşturulduğu görülmektedir. Eker (2020: 44) bu argümanı "farklı yaş grupları, cinsiyet, ailenin coğrafi ve sosyoekonomik koşulları gibi birçok faktör göz önüne alındığında yeteneğin tanımı ve tezahürünün kültürler arasında farklılık gösterdiği" şeklinde ortaya koymaktadır. Özel yetenekliler çok çeşitli bir grubu temsil eder ve her üstün yetenekli kişi bu öğrencilere özgü özellikleri sergileyemez (Clark, 2015). Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin teşhisinde ortaya çıkan özellikler, bu öğrencileri tespit etmek için kullanılacak bir araç olarak görülmemektedir; Bunu sadece öğretmenlere ve ailelere potansiyel üstün yetenekli kişilerin potansiyel özellikleri hakkında fikir veren bir kontrol listesi olarak düşünmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Türkiye'nin de üstün zekâlılar için en eksiksiz ve doğru tanı sonuçlarına ulaşmak için en etkili strateji ve yöntemlerin geliştirilmesine yönelik devam eden bir araştırma ve geliştirme hedefi olduğu bilinmektedir. Bu çalışmalar genellikle erken çocukluk dönemine odaklanmaktadır. Bir çocuğun yetenekleri ne kadar erken fark edilirse, yeteneklerini etkileyecek faktörlerden o kadar fazla kaçınılabılır ve yeteneklerinin gelişimi için uygun bir ortam oluşturabilir (Levent, 2011). Bu kapsamda tanılama sürecinin başlama zamanı ve yapısı gibi konular uzun yıllardır uzmanlar tarafından tartışılmaktadır. Bu tartışmalar sonucunda tanılama sürecinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır.

Türkiye'de üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların eğitim aldıkları kurumların başında Bilim ve Sanat Merkezleri [BİLSEM] gelmektedir. İlki 1996 yılında açılmış olmakla birlikte, 2021 yılı verilerine göre toplam 185 Bilim ve Sanat Merkezi faaliyet göstermekte ve bu merkezlerde tanılaması yapılarak eğitim öğretim faaliyetlerinden faydalanmakta olan yaklaşık 40.000 öğrenci bulunmaktadır (<http://orgm.meb.gov.tr>). Bu bireyler eğitim-öğretim faaliyetlerine okul dışı zamanlarda devam etmektedir. Bilim ve Sanat Merkezinin amacı, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üreten ve problem çözen bireyler olarak gelişmelerini sağlamaktır (Uzun, 2004).

Yürürlükteki eğitim sisteminde, üstün zekâlı/özel yetenekli öğrenciler yaşlarıyla birlikte okullarına devam ederken, okul dışı zamanlarda veya hafta sonlarında BİLSEM'lere gelerek eğitimlerine devam etmektedirler. Sistemin en büyük avantajlarından biri, çocukların kendi okullarından, arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır. Yani kendilerini ayrı bir yerde görememeleri ve toplumun sorunlarından, sıkıntılarından haberdar olmalarıdır. Bu sayede okul dışındaki saatlerde BİLSEM'de eğitimini sürdürürken; okul zamanında da toplumu zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal açıdan tanıyabilmekte, toplumla çalışma, üretme olanağına sahip olmaktadırlar. Toplumla bütünleşen ve farklılığının bilincinde olan, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetiştirilmektedirler (Dönmez, 2004).

Bugün Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi için birçok farklı program bulunmaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında BİLSEM başta olmak üzere üniversiteler, resmi ve özel okullar, STK'lar, özel ve resmi kurumlar araştırma yapmaktadır. BİLSEM, ülkemizde özel yetenekler için en önemli ve önde gelen eğitim merkezleri olmaya devam ediyor. 1995 yılında açılmaya başlayan bilim ve sanat merkezlerinin sayısı bugün 185'dir. BİLSEM, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Oryantasyon Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından açılan okul dışı yardımcı eğitim modeline uygun olarak özel eğitime destek sağlayan merkezlerdir. İlk ve ortaöğretime devam eden üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında öğrenimlerini aksatmadan bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla açılmış bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (Baykoç Dönmez, 2004). Özel yetenekli öğrencilerin bu amaçlar doğrultusunda sosyal bilgiler ve özellikle tarih dersi becerilerinin de üst düzeyde olması beklenmektedir.

Sosyal bilgiler alanında çalışan öğretmenler, alanda özel yeteneklere sahip olduğuna inandıkları öğrencileri belirlemek için aranacak nitelikleri; emsallerine göre soyut bir biçimde ileri düzeyde teorik bilgiye sahip, karmaşık ve karmaşık süreçleri seven, gelişmiş kriterlere sahip projeler üzerinde çalışan, çevrelerinde yenilik ve yaratıcılık kaynağı olan, buldukları toplulukta daha iyi strateji ve organizasyonel çalışmalar uygulayan özgün hikâyeler oluşturan, iletişimde mizahı etkin kullanabilen, yazabilen ve anlatabilen, farklı ve çoklu ilgi alanlarına sahip olan, başka bir açıdan kimsenin fark edemeyeceği ilişkileri görebilen, hızlı ve kolay öğrenebilen, farklı alanlarda karmaşık ve odaklı okumalar yapabilen, kritik bir noktaya sahip olaylar arasındaki ilişkileri fark edebilir, insanlar ve sosyal etkileşimlere sahip olabilir, başkalarının sonuçlarına karşı samimi ve duyarlı olabilir, başkalarının düşüncelerine ve etik değerlerine değer verdiğini ifade edebilir, olaylar arasında ilişki kurabilir, soru sorarak ve araştırarak sosyal sorunları kabul eden, problem kısıtlamalarının belirlenmesi, hipotezler oluşturma, uygulama oluşturma, veri toplama ve bunları verileri gizleme ve sonuç olarak anlamlı sonuçları etkili bir şekilde düzeltme yeteneğine sahip bireyler olarak değerlendirir (Sisk, 1987; aktaran: Uzun, 2006).

Bu noktadan hareketle, özel yeteneklere yönelik yapılması gereken sosyal araştırmalarla ilgili etkinliklerde teorik bilgi değil, yeni fikir ve genellemeler oluşturmaya yönelik araştırma yapılması gerekmektedir. Örneğin; özel yetenekli çocuklar, tarih ile ilgili teorik bilgileri ezberlemek yerine, belirli coğrafyalarda neden, nasıl ve neden belirli medeniyetlerin geliştiği sorularına cevap bulmayı daha etkileyici bulacaktır (Sisk, 1987). Tarih, üstün yeteneklilerin kişisel ilgi alanlarına dayalı olarak kültür, siyaset, ülkeler ve farklı iklimler, tarihi kişilikler ve olaylar vb. temalar içermektedir (Yurteri ve Mertol, 2018). Özel yetenekliler küçük yaşlardan itibaren yaşadıkları toplumun sosyal ve politik sorunları ile ahlak ve erdem felsefesi ile ilgilendikleri için bu konuların işleneceği sosyal bilimler gibi özel derslere ihtiyaç duyarlar. Tarih dersi sayesinde öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin gelişimine daha fazla katkıda bulunabilmişlerdir (McGowan ve Guzzetti, 2003). Tarih dersinde kullanılan yöntemler sayesinde modüllerin, etkinliklerin ve projelerin çalışılması güncel ve etkili modüllerin öğretilmesinde faydalıdır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin gelişimine yönelik etkinlikler açısından oldukça uygun bir formata sahiptir (Sisk, 1987; aktaran Ocak vd. 2012).

BİLSEM'in bu amaçlarının yerine getirilebilmesi için; bünyelerindeki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde örnek etkinliklerle çalışmalarını yürütülmelidir. Bu etkinliklerin matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, bilişim, tarih, Türk dili ve edebiyatı, resim ve müzik alanlarında yetenek özelliklerine sahip öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmesi gerekmektedir. Bu alanlardan biri olan tarih dersindeki etkinliklerin de üstün zekâlı/özel yetenekli öğrenciler için dizayn edilmesi esastır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı BİLSEM'e devam eden (13-18) yaş aralığındaki Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje Üretimi ve Yönetimi grubundaki öğrencilerin, "Tarih dersine" ilişkin algı düzeylerinin metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmaktır.

Üstün zekâlı/özel yetenekli bireylerin fark edilmesi, yeteneklerinin en üst düzeyde geliştirilebilmesi, sorunlarının en aza indirilebilmesi ve özel yetenekli bireylerle doğrudan veya dolaylı şekilde etkileşim halinde bulunan kişi ve kurumların desteklenebilmesi üzerine az denecek sayıda araştırma ve inceleme mevcuttur. Türkiye'de daha önce öğrenci gözüyle farklı disiplinlere ilişkin çalışmalar var olmakla birlikte, özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine karşı algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatür incelendiğinde matematik (Şahin, 2013), felsefe (Aslan ve Büyükalın Filiz, 2018), iletişim (Yılar ve Tanrıkulu, 2021), siyaset (Koçoğlu, 2018), coğrafya (Aydın, 2010), sanat eğitimi (Akdeniz ve Çarıkçı, 2017), okul ve ideal okul (2012), Bilsem ve matematik (Satmaz, 2016), Bilsem ve okul (Su, Sağlam ve Mutlu, 2017) gibi farklı alan ve disiplinlere ilişkin öğrenci algılarının metaforlar yoluyla belirlendiği araştırmalara rastlanmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin tarih ya da tarih dersine ilişkin böyle bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ortaya çıkarılacak sonuçların üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimi konusunda önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Çalışmanın problem cümlesi, üstün zekâlı/özel yetenekli öğrenciler tarih dersine ilişkin hangi metaforik kavramları kullanmaktadır ve bu kavramları nasıl açıklamaktadır? Sorusudur.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilimsel (fenomenoloji) yaklaşıma göre desenlemiştir. Bu yaklaşımda farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilimsel yaklaşımın amacı, genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların orta çıkarılması ve yorumlanmasıdır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmalarda verilerin elde edildiği bireyler bu olguyu bizzat yaşayan, dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireylerdir. Bu bakımdan özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin algıları ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır.

Bireyler, bir duyguyu veya düşünceyi ifade ederken, onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek isterler. Soyut kavramların kelimelere dökülebilmesi için somutlaştırılması gereklidir. Somutlaştırmalar bireylerin biriktirdikleri yaşantılarla paraleldir. Metaforlar da somutlaştırma yapmada bireylerin başvurduğu vazgeçilmez araçlardır.

Metaforlar, eğitimde kavram kargaşalarını ayıklama ve doğru bilgileri ortaya çıkarma gücüne sahip bir araçtır. Metafor kullanma sürecinde bireyler, yaşantı ve deneyimleri ile örüntü oluşturarak farkında olarak ya da olmayarak doğruları ifade etme eğilimindedirler (Kelleci, 2014). Metaforların işlevi, "anlamak" olduğu için eğitim ve öğretimde algılamının bir yolu olarak kullanılmaktadır (Saban, 2009). Bu çalışmada nitel verileri elde etmek adına metafor tekniği kullanılmıştır. Eğitimde doğru kavram ve bilgileri ortaya çıkarma ve öğretme gücüne sahip bir araç olan metafor, son yıllarda yeni bir öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Kırşehir ilinde bulunan Kaman Bilim ve Sanat Merkezine ve Van Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden (13-18) yaş aralığındaki BYF, ÖYG ve PROJE grubu toplam 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve programlarına ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun cinsiyet ve program dağılımı

Kişisel Özellik ve Program	f	
Cinsiyet	Erkek	41
	Kadın	37
Sınıf Seviyesi	5.sınıf	11
	6.sınıf	19
	7.sınıf	25
	8.sınıf	9
	9.sınıf	6
	10.sınıf	5
BİLSEM'de devam ettiği program	11.sınıf	3
	BYF	30
	ÖYG	34
	PROJE	14

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 78 öğrencinin 41'inin erkek, 37'sinin kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler 5.sınıf ile 11.sınıf arasında öğrenim görmektedir. 12.sınıftan araştırmaya katılmak isteyen öğrenciye ulaşamamıştır. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin BİLSEM'de devam ettikleri program türüne göre dağılımlarında bakıldığında, 30 öğrencinin BYF, 34 öğrencinin ÖYG ve 14 öğrencinin de PROJE programına devam ettiği görülmektedir.

### Veri toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin tarih dersine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tarih dersi..... gibidir/benzemektedir; çünkü....." form ile elde edilmiştir. Hazırlanan form iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri yer alırken, ikinci bölümde metafor sorusu yer almaktadır. Veri toplama aracı katılımcılara uygulanmadan önce gerekli yasal izinler alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin oluşturdukları metaforların belirlenmesi amacıyla, katılımcılara verilen formlardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi

açıklayan temanın saptanması ve verilerin tanımlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Oluşturulan metaforlar içerik analiziyle şu üç basamakta çözümlenmiştir;

- i. **Kodlama ve Ayıklama Aşaması:** Öğrencilerin geliştirdiği metaforlar ilk olarak alfabetik olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar kaynaklarının betimsel analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Tablolarda öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ayrı ayrı ve kullanılma sıklıklarına göre yazılmıştır. Bu aşamada boş bırakılan kâğıtlar ve metafora ilişkin açıklamalardan anlam olarak tutarsız olarak görülen formlar elenmiştir.
- ii. **Kategori Geliştirme:** Bu adımda, oluşturulan metaforlar, metaforun konusu, kaynağı ve kaynak-konu arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Bu çalışmada metaforun konusu tarih dersi, kaynağı ise özel yetenekli öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar ve bu metaforlara yükledikleri anlamlardır. İnceleme sonucu katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve açıklamaları incelenmiş ve geliştirilen metaforlar 6 farklı kategoriye ayrılmıştır.
- iii. **Geçerlik ve Güvenirlik:** Bir çalışmada elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve çalışmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir çalışmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Oluşturulan kategoriler, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, metaforun yer aldığı kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda metafor ile dahil edildikleri kategoriler arasında uyumsuzluk olanlar tespit edilmiş ve yeniden düzenlenmiştir.

Öğrencilerin oluşturdukları 48 farklı metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu 6 adet kategorinin geliştirilmesinden sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra, 48 farklı metafor ve 6 kategoriyi temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Ayrıca metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler olduğu gibi alıntı yapılarak bulgular kısmında yer verilmiştir. Öğrencilere ait kodlamalar (Ö1, Ö2, Ö3, ..... Ö78) şeklinde oluşturulmuş ve bulgular kısmında bu şekilde verilmiştir.

### Bulgular

Araştırma neticesinde Bilim ve Sanat Merkezine devam eden üstün zekalı/özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin toplam 48 farklı metafor geliştirildiği tespit edilmiştir. Üstün zekalı/özel yetenekli öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, tarihin farklı özelliklerini vurgular niteliktedir. Geliştirilen metaforlar ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Üstün zekalı/özel yetenekli öğrencilerin "Tarih dersine" ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
1 Kitap	7	8,7	25 Masal	1	1,2
2 Çınar ağacı	5	6,5	26 Tarih	1	1,2
3 Müze	4	5,1	27 İnsan	1	1,2
4 Zaman	4	5,1	28 Sosyal dersi	1	1,2
5 Ezberleme	4	5,1	29 Uzun yol	1	1,2
6 Ayna	3	3,8	30 Nihat Atsız	1	1,2
7 Sıkıcılık	3	3,8	31 Tespih	1	1,2
8 Geçmiş	3	3,8	32 Kandil	1	1,2
9 Atatürk	3	3,8	33 Hayat	1	1,2

10	Filiz	2	2,5	34	Hava	1	1,2
11	Ansiklopedi	2	2,5	35	Özgüven	1	1,2
12	Osmanlı	2	2,5	36	Kuş	1	1,2
13	Babaanne	2	2,5	37	Sivilce	1	1,2
14	Su	2	2,5	38	Demokrasi	1	1,2
15	Mağara	2	2,5	39	Kasa	1	1,2
16	Fener	2	2,5	40	Aşk	1	1,2
17	Hazine	2	2,5	41	Tarihi eser	1	1,2
18	Kültür	2	2,5	42	Takvim yaprağı	1	1,2
19	Saat	1	1,2	43	Zaman makinesi	1	1,2
20	Dünya	1	1,2	44	Kül	1	1,2
21	Yapboz	1	1,2	45	Nefes	1	1,2
22	Uzay	1	1,2	46	Uyku	1	1,2
23	Klasör	1	1,2	47	Köprü	1	1,2
24	Tohum	1	1,2	48	Dağ	1	1,2

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin tarih dersine ilişkin 48 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Geliştirilen metaforların büyük bir bölümü (30) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan (18) metaforun ise 2-7 katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Bu bulguya ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında “Kitap” (f:7), “Çınar Ağacı” (f:5), “Zaman” (f:4), “Müze” (f:4), “Ezberleme” (f:4), “Geçmiş” (f:3), “Ayna” (f:3), “Sıkıcılık” (f:3), “Su” (f:2), “Babaanne” (f:2), “Mağara” (f:2) ve “Filiz” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencilerin oluşturmuş olduğu metaforların kategorik dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Özel yetenekli öğrencilerin “Tarih dersine” ilişkin geliştirdikleri metafor kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor N	Metafor F
1	<b>Geçmişin aynası olarak tarih</b>	Çınar ağacı (5), Müze (4), Ayna (3), Geçmiş (3), Babaanne (2), Mağara (2), Kül (1), Zaman Makinesi (1), Osmanlı (1), Masal (1), Kasa (1), Tarihi eser (1)	13	24
2	<b>Kıssadan hisse alınacak tarih</b>	Kitap (7), Ansiklopedi (2), Yapboz (1), Hayat (1), Nefes (1), Hava (1), Özgüven (1), Sivilce (1), İnsan (1), Aşk (1), Sosyal Dersi (1),	11	17
3	<b>Değişim ve süreklilik bağlamında tarih</b>	Zaman (4), Filiz (2), Su (2), Kuş (1), Dünya (1), Tohum (1), Takvim yaprağı (1)	7	12

4	<b>Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak</b>	Saat (1), Uzay (1), Köprü (1), Klasör (1), Tarih (1), Uzun yol (1), Dağ (1)	7	7
5	<b>Rehber/yol gösterici olarak tarih</b>	Atatürk (3), Fener (2), Hazine (1), Nihat Atsız (1), Kandil (1), Demokrasi (1)	6	9
6	<b>Sıkıcı bir ders olarak tarih</b>	Ezberleme (4), sıkıcılık (3), uyku (1), tespah (1)	4	9
<b>Toplam</b>			<b>48</b>	<b>78</b>

Tablo 3’de görüldüğü gibi oluşturulan metaforlar kendi aralarında 6 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; “Geçmişin aynası olarak tarih” (30,76), “Kıssadan hisse alınacak tarih” (21,79), “Değişim ve süreklilik bağlamında tarih” (15,38), “Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak tarih” (19,51), “Rehber/yol gösterici olarak tarih” (11,53), “sıkıcı bir ders olarak tarih” (11,53) şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda, özel yetenekli öğrenciler tarafından tarih dersine ilişkin üretilen 48 adet metaforu temsil eden kategoriler ve bu kategorilere ilişkin öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

#### ***Öğrencilerin “Geçmişin aynası olarak tarih” kategorisinde oluşturdukları metaforlara yönelik bulgular***

Tablo 3 incelendiğinde “Geçmişin aynası olarak tarih” kategorisinin toplam 13 farklı metaforun 24 öğrenci tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında Çınar Ağacı (5), Müze (4), Geçmiş (3), Ayna (3), Babaanne (2), Mağara (2) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Aşağıda, bazı katılımcıların “Geçmişin aynası olarak tarih” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçe ve ifadelerine yer verilmiştir.

Ö18: *“Tarih dersi kitaba benzer. Çünkü her sayfadan bir ders çıkarıp her kelimedede biraz daha derine ineriz. Okudukça, öğrendikçe tutulur ve merak ederiz.”*

Ö27: *“Tarih dersi Osmanlı gibidir. Çünkü Osmanlı bizden önce yaşamış bir imparatorluktu. Osmanlı ahlında bizim ecdadımızı ve tarihimizi anlatıyor, bizim soyumuzun nereden geldiğini öğrenmemizi sağlıyor.”*

Ö74: *“Tarih dersi ağaç gibidir. Çünkü çok köklü geçmişi, halkın kökleri gibi geçmişini anımsatırken, o köklü geçmişin sonuçları ağacın dallarına yani günümüzde devletlere benzer. Bu anlamda tarihimizi öğrenip iyi bir şekilde tahlil etmeliyiz.”*

#### ***Öğrencilerin “Kıssadan hisse alınacak tarih” kategorisinde oluşturdukları metaforlara yönelik bulgular***

Tablo 3 incelendiğinde “Kıssadan hisse alınacak tarih” kategorisinin toplam 11 farklı metaforun 17 öğrenci (%21,79) tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında; Kitap (5), Ansiklopedi (2), Hayat (1), Nefes (1), Hava (1), Öz güven (1), Sivilce (1), İnsan (1), Aşk (1), Sosyal Dersi (1), Yapboz (2) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bazı öğrencilerin “Kıssadan hisse alınacak tarih” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçe ve ifadelerine yer verilmiştir.

Ö68: *“Tarih dersi sivilce gibidir. Çünkü görüntü olarak kötüdür, fakat bizim bir parçamızdır. Tarih dersini de geçmişte yaşanan yenilgilere benzetebiliriz. Her ne kadar milletler kendi tarihlerinde zaferlerden bahsetseler de yenilgiler de bir kenara bırakılmamalı, unutulmamalıdır.”*

Ö71: *“Tarih dersi nefese benzer. Çünkü tarihini bilmeyen ülkeler ve milletler nefessiz kalan bir insan gibidir. Tarihimizi bilmek ve dersler çıkarmak gerekir.”*

### ***Öğrencilerin “Değişim ve süreklilik bağlamında tarih” kategorisinde oluşturdukları metaforlara yönelik bulgular***

Tablo 3 incelendiğinde “Değişim ve süreklilik bağlamında tarih” kategorisinin toplam 7 farklı metaforun 12 öğrenci (%15,78) tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında Su (2), Zaman (3), Filiz (2) olduğu görülmektedir. Aşağıda, bazı katılımcıların “Değişim ve süreklilik bağlamında tarih” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçe ve ifadelerine yer verilmiştir.

Ö33: *“Tarih dersi tohuma benzer. Çünkü sürekli yeni bilgiler verir. Yeni gerçekler ortaya çıkarır. Tıpkı tohumun buğdaya dönüşmesi gibi.”*

Ö34: *“Tarih dersi dünyaya benzer. Çünkü sürekli hareket halindedir.”*

Ö35: *“Tarih dersi kuş gibidir. Çünkü yazılmadığında uçar gider.”*

Ö56: *“Tarih dersi suya benzer. Çünkü asla durmaz ve durduramazsınız akar gider.”*

Ö62: *“Tarih dersi zamana benzer. Çünkü zaman biter ve zamanı her zaman iyi değerlendirmek gerekir. Ayrıca zaman da tükenir ve zamanı geri alma şansımız olmaz.”*

### ***Öğrencilerin “Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak tarih” kategorisinde oluşturdukları metaforlara yönelik bulgular***

Tablo 3 incelendiğinde “Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak tarih” kategorisinin toplam 7 metaforun 7 öğrenci (%19,51) tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında bu kategoride yer alan metaforlar; Köprü (1), Dağ (1), Klasör (1), Saat (1), Uzay (1), Tespih (1), Kasa (1), Tarih (1), Uzun Yol (1), Çınar Ağacı (1) yer aldığı görülmektedir. Aşağıda, bazı katılımcıların “Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak tarih” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçe ve ifadelerine yer verilmiştir.

Ö9: *“Tarih dersi zamana benzer. Çünkü sizi alıp geçmişe götürür.”*

Ö16: *“Tarih dersi saat gibidir. Çünkü sürekli devam eder ve geri alınamaz. Nasıl ki saati geri almak mümkün değilse geçmişi de geri getirmek ve olayları tekrar yaşamak imkânsızdır.”*

Ö15: *“Tarih dersi uzaya benzer. Çünkü konu konuyu açar ve sonu gelmez.”*

### ***Öğrencilerin “Rehber/ yol gösterici olarak tarih” kategorisinde oluşturdukları metaforlara yönelik bulgular***

Tablo 3 incelendiğinde “Rehber/ yol gösterici olarak tarih” kategorisinin toplam 6 farklı metaforun 9 öğrenci (%11,53) tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımları ise; Nihal Atsız (1), Kandil (1), Atatürk (1) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Aşağıda, bazı katılımcıların “Rehber/ yol gösterici olarak tarih” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçe ve ifadelerine yer verilmiştir.



Ö1: *“Tarih dersi kandile benzer. Çünkü tarih dersi de kandilden çıkan kötü koku gibidir. Öğrenirken hoşnut kalmayız ve sıkılırız, ama karanlıkta bizi kandilin ışığı gibi aydınlatır.”*

Ö2: *“Tarih dersi Atatürk gibidir. Çünkü unutmamamız, hatırlamamız gerekir. Hayatımızın her anında hem tarihin hem de Atatürk’ün ışığına ve rehberliğine ihtiyacımız vardır.”*

Ö44: *“Tarih dersi fener gibidir. Çünkü geçmişi iyi öğrenerek geleceğe daha aydınlık bakabiliriz.”*

Ö63: *“Tarih dersi hazine gibidir. Çünkü gelecekte de geçmişte de hayatımızda yer alan her zaman kullanabileceğimiz bir kaynaktır.”*

Ö76: *“Tarih dersi Nihal Atsız gibidir. Çünkü tarih deyince aklıma ilk olarak Türk tarihi ve Nihat Atsız gelir. Türk tarihini ondan öğreniyorum ve bana rehber oluyor.”*

### ***Öğrencilerin “sıkıcı bir ders olarak tarih” kategorisinde oluşturdukları metaforlara yönelik bulgular***

Tablo 3 incelendiğinde “sıkıcı bir ders olarak tarih” kategorisinin toplam 4 farklı metaforun 9 öğrenci (%11,53) tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında; ezberleme (4), sıkıcılık (3), uyku (1) ve tespih (1) olarak sıralanmaktadır. Aşağıda, bazı katılımcıların “sıkıcı bir ders olarak tarih” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçe ve ifadelerine yer verilmiştir.

Ö38: *“Tarih dersinde sürekli olarak bilgi ezberleme yaptığımız için çok sıkılıyorum”*

Ö59: *“Ders bitsin diye tespih çekiyorum sıkıntıdan”*

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma neticesinde BİLSEM’e devam eden özel yetenekli öğrencilerin formlara verdikleri cevaplara bağlı olarak oluşan bulgulara göre, katılımcıların tarih dersine ilişkin 48 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Tarih dersine yönelik öğrencilerin en fazla geliştirdikleri metaforlar; “Kitap” (f:7), “Zaman” (f:4), “Müze” (f:4), “Ağaç” (f:3), “Geçmiş” (f:3), “Su” (f:2), “Babaanne” (f:2), “Mağara” (f:2), “Filiz” (f:2), ve “Yapboz” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Üretilen 48 adet metafor benzer özelliklerine göre 6 farklı kategoride toplanmıştır. Kategoriler ise sıklık olarak “Geçmişin aynası olarak tarih” (30,76), “Kıssadan hisse alınacak tarih” (21,79), “Değişim ve süreklilik bağlamında tarih” (15,38), “Geçmişten geleceğe uzanan köprü olarak tarih” (19,51), “Rehber ve yol gösterici olarak tarih” (11,53) ve “Sıkıcı bir ders olarak” (11,53) şeklindedir.

Dönmez ve Yeşilbursa (2014) de çalışmalarında öğrencilerin tarih algısını; "geçmişin olaylar", "takvim zamanı", "tarihi eserler" ve "kültür unsurları" olarak ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin tarihi sadece geçmişteki savaşlar, antlaşmalar ve barış gibi siyasi olaylar olarak değil, aynı zamanda icatlar, keşifler, göçler gibi sosyal tarihin konuları olarak algıladıkları görülmüştür. Çalışma bu haliyle çalışmamızda ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir denilebilir. Kaya ve Güven (2012) de ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarihe yaklaşım ve tarihin hayatlarındaki değerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında; derslerin öğretmen merkezli olduğunu, öğrencileri aktif tutacak yöntemlerin daha az uygulanabilir olduğunu ve yöntemlerin çeşitlilik göstermediğini göstermişlerdir. Ulusoy ve Erkuş da (2015) çalışmalarında öğrencilerin kronoloji, savaş, vatan, gelenek, zafer, cephe, kurtuluş savaşı ve işgal kavramlarında genel olarak sorun yaşamadıkları; “Kuvay-ı Milliye, muharebe ve taarruz” kavramlarında zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Çalışmamızda ortaya çıkan “sıkıcılık ve ezberleme” gibi metaforlar düşünüldüğünde Kaya ve Güven’in çalışmasıyla örtüşen noktalar bulunmaktadır.

Üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin bu kavramları kullanarak oluşturdukları metaforların, tarih dersini somutlaştırarak benzerlikler kurmakta zorlanmadıklarını ve bu disipline aşına olduklarını göstermektedir. Kullanılan metaforların zenginliği ve çeşitliliği özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine yönelik algılarının kuvvetli ve gelişmiş olduğunun somut bir ifadesidir. Konu-kaynak ilişkisi dikkate alınarak oluşturulan kategorilere bakıldığında, tarih dersinin yapısının ve işlevinin ne olduğunun özel yetenekli bireyler tarafından bilinmesi tarihin anlaşılması bakımından olumlu bir sonuçtur.

Kategorilere bakıldığında birinci sırada “Ders çıkarılması gereken olarak tarih dersi” olduğu ve en çok metaforun bu kategoride geliştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak bu kategoriye ait metafor oluşturmaları, onların tarihi ders çıkarılması gereken bir disiplin olarak gördüklerinin kanıtıdır. İkinci sırada en çok metaforun oluşturulduğu kategori “Geleceğin aynası olarak tarih dersi” olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu kategoride tarihin faydacı yönüne vurgu yaparak geleceğin planlanmasında tarihi bir yol haritası olarak benimsediklerini göstermektedir. Diğer kategorilere bakıldığında; tarih dersinin değişim ve sürekliliğinin devamına vurgu yapılırken, yine tarih dersinin rehber olan yol gösteren ve geleceği aydınlatan yönlerine de vurgu yapılmıştır.

Alanyazına bakıldığında çalışmamızla örtüşen sonuçlara ulaşan araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Safran ve Şimşek (2009) 4-8.sınıf öğrencilerinin tarih, tarih öğretimi ve tarihsel zaman kavramlarına yönelik tutumlarını ortaya koydukları çalışmada öğrencilerin tarih, öğretim tarihi ve tarihsel zamana yönelik ilgi ve tutumlarının genel olarak iyi düzeyde olduğu, sosyo-ekonomik çevrenin okulun eğitim olanaklarını etkilediği ve bu durumun öğrencileri farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır. Altun (2014), 712 ilkokul ve ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilerin üç farklı tarih algısına sahip olduklarını göstermiştir. Bunlar; "tarihi zaman olarak algılamak", "tarihi güncel etkinlik olarak algılamak" ve "tarihi geçmiş olarak algılamak". Yılmaz ve Koca (2012) öğretmenlerin tarih dersinin öğretimi olumlu buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Diğer bir çalışma ise Yalçınkaya'nın (2013) 8. sınıf öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin metaforlarını incelediği nitel araştırmasıdır. Çalışma, “kapsamlı”, “insanlar için faydalı ve önemli”, “karmaşık yapı”, “sevilen ve bağımlılık yapan”, “bilgilendirici”, “tekrarlayıcı” olmak üzere altı ana kategori belirledi ve metaforların didaktik yönü çok fazla ağırlık taşımaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin tarihin önemi ve gerekliliği üzerinde durdukları belirtildi.

Çapan'ın (2010) yılında yapmış olduğu üstün yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının metaforlarını ortaya koyan çalışması, Özsoy'un (2014) Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koyan çalışması, Mertol, Doğdu ve Yılar'ın (2013) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algılarını ortaya koyan çalışmalarından sonra bu çalışmada ele aldığımız üstün zekâlı/özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine yönelik sahip oldukları olumlu ya da olumsuz algıları ortaya çıkarmak, tarih derslerinin farklı özellikteki bireylere yönelik etkili bir şekilde verilmesi açısından önem arz etmektedir.

### Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Özel yetenekli öğrencilerin başka alanlara yönelik metaforik algıları incelenebilir.
- Bu çalışmanın sonuçları hedef kitle ile sınırlı olduğundan cinsiyet ve sosyoekonomik durum gibi çeşitli değişkenleri dikkate alan benzer çalışmaların yanı sıra, bu araştırmayı etkileyecek çalışmaların da yapılması gerekmektedir.

- İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin tarih algısını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Türkiye'de ilkökuller ve ortaokuller öğrencilerinin tarih algısına ilişkin çok az araştırma olduğu düşünüldüğünde, bu tür araştırmaların bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle, özel yetenekli öğrencilerin tarih dersini algılama şekillerinin ortaya konulması program yapımcılara, danışman öğretmenlere ve diğer paydaşlara yol gösterecektir. Bu sonuçlara göre tüm paydaşlara eğitim verilmesi ve özel yetenekli öğrencilere yönelik tarih dersi ile ilintili eğitim, öğretim ve etkinliklerin dizayn edilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akdeniz, A. ve Çarıkçı, E. (2017). Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 59-85.
- Akkaya, E. (2012), *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Aslan, G. ve Büyükalın Filiz, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin felsefeye ilişkin metafor algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(10), 773-786.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB)*, 10(3), 1313-1322.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s.285-305.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayın.
- Boran, A.İ. ve Aslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 15-32.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Clark, B. (2015). *Growing up gifted*. (Çev). Kaya, F. ve Ogurlu, Ü., Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çamurlu A. (2001). Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilim ve Sanat Merkezleri. *Eğitim Dergisi*, Sayı: 1.
- Çapan, E. B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 140-154.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C.C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *GEFAD / GÜJGEF* 34(3): 415-436.
- Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işleniş ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 675-691.
- Kelleci, D. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Kirk, S., A. ve Gallagher, J. (1989). *Educating exceptional children*, USA: Houghton Mifflin Company.

- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “siyaset kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 1-20.
- Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MEB. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 2710.
- MEB. (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017, Ankara.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1(3), 176-183.
- Ocak, G., Yazıcı, S., Kısa, Y. & Dönmez, L. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa il merkezi örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, XIV (2), 147-170.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). *Farklı sosyo-ekonomik çevrelerin ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin tarih, tarih öğretimi ve tarihsel zaman kavramına ilişkin görüşleri*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (7-9 Ekim, Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Algısı 434 2009)'de sunulmuş bildiri. İstanbul.
- Satmaz İ. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM ve matematik kavramına ait metaforik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sisk, D. (1987). Creative teaching of the gifted. *Mc Graw Hill Book Company*. New York, Çev. Nuray Tarhan. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kütüphanesi.
- Su, Ş., Sağlam, A. ve Mutlu, Y. (2017). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin “bilsem” ve “okul” kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla karşılaştırılması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4 (3), 91-108.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Türk Dil Kurumu. (2009). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Ulusoy, K. ve Erkuş, B. (2015). Sosyal bilgiler dördüncü sınıf ders programındaki tarih konuları ile ilgili kavramlara ilişkin öğrenci algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 147-158.
- Uzun, M. (2004). *Üstün veya özel yetenekli çocukların eğitiminde yeni bir model: bilim ve sanat merkezleri*. Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Paneli, 3-4 Mayıs İzmir, 22-28.
- Uzun, A. (2006). Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2008). Curriculum and instructional considerations in programs for the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 347-365). Springer Science & Business Media.
- Yalçınkaya, E. (2013). 8th Grade students' metaphors for the concept of history. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 273-290.
- Yılar, M.B. ve Tanrıku, P. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 71-97.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. Ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 855-879.

Yurteri, E. & Mertol, H. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Kırşehir Ahi Evran Sağlık Bilimleri Dergisi*, II (1), 37-49.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58d3e6a14f0039.31943843](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58d3e6a14f0039.31943843). Erişim Tarihi: 24/12/2017, 20:44.

<http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yeteneklerin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/111#prettyPhoto/1/> Erişim Tarihi: 21/07/2018, 09:49.

## Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki

Ali CULHA<sup>1</sup>  
Ahmet KAYA<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 28.07.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algılarının düzeylerinin belirlenerek bu iki kavram arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 8957 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evren göz önüne alınarak araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle 384 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak üzere örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ölçekleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 26.0 programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde t-Testi, ANOVA, Tukey testi, Pearson korelasyon ve basit regresyon kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının düşük düzeyde, örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Örgütsel sessizlik algıları ise cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinizmin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sinizm, Sessizlik, Eğitim, Öğretmen

## The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Cynicism and Organizational Silence

### Abstract

This study aims to determine the levels of teachers' organizational cynicism and organizational silence perceptions and to reveal the relationship between these two concepts. The research was carried out with relational survey model, one of the quantitative research designs. The population of the research consists of 8957 teachers working in the central districts of Kahramanmaraş in the 2020-2021 academic year. Considering this population, the sample of the study consisted of 384 participants with random sampling technique. A personal information form developed by the researcher, organizational cynicism and organizational silence scales were used to collect data in the research. The analysis of the data was carried out using the SPSS 26.0 program. The t-Test, ANOVA, Tukey test, Pearson correlation and simple regression were used in the analysis of the data. It was determined that the teachers'

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar : Ali Culha, Dr. Öğretim Üyesi, Harran Üniversitesi, Türkiye, aliculha@harran.edu.tr, 0000-0002-5215-0823

<sup>2</sup> Ahmet Kaya, Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, ahmetkaya@ksu.edu.tr, 0000-0001-8899-9178

perceptions of organizational cynicism were at a low level and their perceptions of organizational silence were at a moderate level. While teachers' perceptions of organizational cynicism do not differ significantly according to gender and graduated faculty variables, they differ significantly according to graduation status variable. Perceptions of organizational silence do not differ significantly according to gender, graduation status and graduated faculty variables. It has been determined that there is a positive and moderate relationship between teachers' perceptions of organizational cynicism and organizational silence. Organizational cynicism was found to be a significant predictor of organizational silence.

**Key Words:** Cynicism, Silence, Education, Teacher

## Giriş

Bireysel çabaları ortak amaçlar etrafında birleştirmeyi hedefleyen örgütler, farklı fikirlerin dile getirilmesiyle en iyi sonuca ulaşmanın hedeflendiği ortamlardır (Akın & Ulusoy, 2016). Günümüzün rekabetçi ve değişen çevresi, örgütlerin daha etkili olma yolunda üyelerinin fikirlerine, düşüncelerine ve önerilerine daha fazla ihtiyaç duymalarına yol açmaktadır. Bu nedenle yöneticiler tüm örgüt üyelerinin fikirlerini, eleştirilerini, sorunların çözümüne yönelik önerilerini dile getirmelerini teşvik eden açık bir örgüt iklimi yaratmayı hedeflemektedirler (Algarni, 2020; Morrison & Milliken, 2000). Ancak örgütlerde yöneticilerin hatalı ve adil olamayan uygulamaları işgörenlerde endişe, kaygı, yabancılaşma, tükenmişlik gibi istenmeyen tutum ve davranışların gelişmesine neden olduğu da bilinen bir gerçektir (Gül & Ağıröz, 2011; Sağır & Oğuz, 2012). Örgütsel literatürde sinizm olarak ifade edilen bu durum örgütlerin daha etkili ve verimli olma yolundaki gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer şekilde işgörenlerin örgüt faaliyetlerine kasıtlı bir şekilde kayıtsız kalmaları ve sessiz davranmaları da bu gelişime zarar verebilmektedir. İnsan unsurunun ağır bastığı okullar için de bu durumun geçerli olabileceğini söylemek mümkündür. Bu noktadan hareketle araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ve sessizlik algılarının tartışma konusu yapılarak okullardaki insan kaynaklarının önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algılarını konu edinen sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) ve Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013), sadece ortaokul öğretmenlerinden verileri toplamışlardır. Bu araştırma tüm okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımı noktasında bahsi edinilen araştırmalardan farklılık göstermektedir.

### Sinizm ve Örgütsel Sinizm

Sosyal bilimlerdeki çoğu kavram gibi sinizm kavramının da farklı bakış açılarıyla onlarca tanımı yapılmıştır. Bununla birlikte sinizmin olumsuz bir davranış olduğu noktasında bir görüş birliği hakimdir. Sinizmin davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerinin olduğu hususunda ortak bir söylemin olduğunu belirtmek mümkündür (Andersson, 1996; Dean vd., 1998). Sinizm kavramı bir bireye, gruba, ideolojiye, sosyal geleneğe veya bir kuruma yönelik olumsuz tutum ve duygular (Andersson & Bateman, 1997), başkalarının niyetlerine güvenmeme ve gerçek yüzlerini yansıtmadıklarına yönelik inanç olarak tanımlanabilir (Andersson, 1996; Dean vd., 1998). Bir tutum veya davranış biçimi olarak sinizmin ortaya çıkmasında bireydeki diğer insanların dürüst olmadığı psikolojik hali temel oluşturmaktadır (Demirtaş vd., 2016). Bu psikoloji örgütsel yaşamda yöneticilerin birtakım uygulamaları sonucunda işgörenlerde örgütlerine yönelik güvensizlik, tedirginlik, kaygı, yabancılaşma ve kuşku gibi bazı olumsuz tutum ve davranışlar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Gül & Ağıröz, 2011). Özellikle, işgörenlerin adalet, dürüstlük, samimiyet gibi beklentileri karşılanmadığında ortaya çıkan (Brandes vd., 1999) olumsuz tutum ve davranışların örgütlerde yaygın olarak görüldüğünü ve örgütün işleyişini önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür (Alanoğlu & Karabatak, 2021; Dean vd., 1998; Johnson & O'Leary-Kelly, 2003). Bu

bağlamda örgütsel sinizmin örgüte yönelik olumsuz inançlar, duygular ve bunlarla ilgili davranışlarla karakterize edilen tutumlar anlamına geldiği, bireyin örgüt içindeki sosyal deneyimlerine, çevre ile birlikte verdiği bir tepki olduğu söylenebilir (Andersson, 1996; Dean vd., 1998). Bu olumsuz tepki örgütün gelişmesinin önünde bir engel olarak görülmektedir (Alanoğlu & Karabatak, 2021). Dean vd. (1998) örgütsel sinizmi üç boyutlu bir kavram olarak açıklamaktadır. *Bilişsel boyut*, örgütte samimiyet, dürüstlük ve adalet eksikliğine yönelik bir inançtır. Bu boyutuyla sinizm adalete, iyiliğe ve samimiyete yönelik inançsızlık eğilimi şeklinde ortaya çıkar (Dean vd., 1998; Durrah vd., 2019). *Duyuşsal Boyut*, örgütte yaşanan istenmeyen durumlar neticesinde ortaya çıkan duygusal tepkilerdir (Dean vd., 1998). Saygısızlık, nefret, kızgınlık ve utanma gibi güçlü duyguları içermektedir (Abraham, 2000; Demirtaş vd., 2016). *Davranışsal Boyut* ise örgüt üyelerinin çevreleriyle örgütle alakalı negatif veya hoş olmayan bilgileri paylaşmaları ve yakınmaları gibi sinizmin belirtileri olarak sayılabilecek tutum ve davranışları sergilemeleri ile ilgilidir (Dean vd., 1998; Demirtaş vd., 2016).

### **Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Sonuçları**

Örgütsel sinizm, işgörenlerde örgüt yöneticilerinin ve dolayısıyla da örgütün dürüstlükten uzak olması şeklinde kanaatlerin oluştuğu ve güvensizlik yaşandığı durumlarda gelişmektedir (Dean vd., 1998). Böyle bir durumda stres, aşırı rol yükü, bireysel ve örgütsel ihtiyaçların karşılanamaması, sosyal destek yetersizliği, karmaşıklık, terfi süreçlerindeki adaletsizlikler, karar alma süreçlerinde etkisizlik, iletişim yetersizliği, psikolojik sözleşme ihlalleri, işten çıkarma gibi faktörler örgütsel sinizme neden olabilmektedir (Andersson, 1996). Örgütsel sinizmin meydana gelmesi halinde örgüt paydaşları bu durumdan etkilenmekte (Andersson, 1996) ve birçok olumsuz sonuç ortaya çıkmaktadır (Altınöz vd., 2011). Yöneticilerin tutum ve davranışlarına yönelik hayal kırıklığı, bu nedenle de meydana gelen güvensizlik ve umutsuzluk (Andersson & Bateman, 1997), performans yetersizliği (Byrne & Hochwarter, 2007) gibi istenmeyen durumlar yaşanabilir. Okullarda da tutum, davranış, kültür, yaşanmışlık, değerler, inançlar ve kişilik özellikleri bakımından farklılaşabilecek öğretmenler, memurlar ve yardımcı personellerin örgüte yönelik sinizm duygusu yaşamaları mümkün olabilir (Kalağan & Güzeller, 2010).

### **Okullarda Sinizm**

Okullar insan eylemlerinin ve etkileşimlerinin yoğun olarak yaşandığı ortamlar olarak sinizmin meydana gelebildiği yerlerden biridir (Helvacı & Çetin, 2012; James, 2005). Sinizm gibi negatif çağrışımlar yapan bir örgütsel davranış biçiminin temelinde okul üyelerinin kültürleri, inançları, değerleri, ilgileri ve tutumlarının rol oynadığı söylenebilir. Diğer örgütlerde olduğu gibi okullar için de bir tehdit unsuru olarak görülen sinik tutumların meydana gelmesini engellemek veya minimum düzeyde kalmasını sağlamak noktasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri önemlidir. Çünkü örgütsel sinizmin diğer örgütlerde olduğu gibi okulların işleyişini de etkilemesi kaçınılmazdır (Demirtaş vd., 2016). Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okula yönelik olumsuz tutum, duygu ve davranışları katkılarını ve performanslarını azaltabilecekleri anlamına gelmektedir (Alanoğlu & Karabatak, 2021). Yüksek düzeyde sinizm, öğretmenlerin okulu bırakmalarına, performanslarını düşürmelerine, okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve kararlara katılmaktan kaçınmalarına neden olmaktadır (Akın, 2015). Öğretmenlerin kendilerine değer verilmediğini düşünmeleri, okulla ilgili önerilerde bulunmaktan vazgeçmeleri, emeklerinin takdir edilmediğini düşünmeleri, herkese adil davranılmadığına inanmaları ve okulun geleceğinden umutsuz olmaları olumsuz öğretmen duygu ve davranışları olarak örgütsel sinizmin sonuçları olarak sıralanabilir (Kalağan & Güzeller, 2010).



## Sessizlik ve Örgütsel Sessizlik

İletişim problemlerinin bir yansıması olarak bireylerin görüş ve önerilerini dile getirmekten çekindikleri (Breen vd., 2005) bir iklimde herhangi bir zorlukla yüzleşmemenin tercih edilmesiyle başlayan sessizlik (Perlow & Williams, 2003), bireyin algıladığı ve düşündüğü gerçekleri mevcut hali değiştirebilecek veya düzeltebilecek potansiyelde olan bireylere ilememesi şeklinde tanımlanabilir (Pinder & Harlos, 2001). Örgütsel yaşamda yöneticilerin örgütte fikir çatışmasının örgütün işleyişine zararlı olduğuna inanmaları ve astlarından olumsuz geribildirim alma endişeleri gibi nedenlerle astlar, örgütsel işleyişle ilgili görüş ve önerilerini açıklamamanın beyhude veya tehlikeli olduğuna kanaat getirebilirler (Breen vd., 2005). Örgütsel manada Morrison ve Milliken (2000), Pinder ve Harlos (2001) ve Milliken vd. (2003) tarafından kavramsallaştırılan örgütsel sessizlik nispeten yeni bir yapıdır (Algarni, 2020). İşgörenlerin örgütleri veya görevleri ile ilgili bilgi, düşünce, endişe, öneri ve görüşlerini dile getirmedikleri veya açıklamadıklarında gerçekleşen sessizlik (Duan vd., 2018; Morrison & Milliken, 2000; Vakola & Bouradas, 2005) örgütlerde yaygın biçimde görüldüğünden araştırmacıların da son yıllarda odaklandığı konulardan biridir (Alpaslan & Kayalar, 2012; Feng & Wang, 2019; Kahveci & Demirtaş, 2013). Örgütsel sessizlik, değiştirebilecek veya iyileştirebilecek herhangi bir durumla ilgili olarak gerekli hazırbulunuşluğa ve potansiyele sahip işgörenlerin örgütsel sorunlar karşısında düşünce, görüş ve endişelerini ifade etmekten bilinçli olarak saklamaları ve paylaşmamaları olarak tanımlanmaktadır (Morrison & Milliken, 2000; Pinder & Harlos, 2001). İşgörenlerin örgütleri veya sorumlulukları ile ilgili görüş, düşünce, kaygı ve önerilerini dile getirmeyip sakınma şeklinde ortaya çıkan bu davranış biçimi, örgütlerde yaygın olarak yaşanabilmektedir (Alpaslan & Kayalar, 2012). Bireysel faktörlere ve mevcut koşullara göre değişebilen dinamik bir süreç olan sessizlik, örgüt içinde doğal olarak gelişebileceği gibi çevresel koşulların etkisiyle de meydana gelebilir (Pinder & Harlos, 2001). Bu noktada örgütteki her iletişim probleminin örgütsel sessizlik olarak tanımlanamayacağını belirtmek gerekir. Örgütsel sessizlik işgörenlerin görüş, öneri ve bilgileri bilinçli olarak açıklamamaları durumundaki örgütsel davranıştır (Morrison & Milliken, 2000). Dolayısıyla, yaşanan bir durum karşısında herhangi bir görüş, öneri veya fikir beyan etmeme durumundan ayrılmaktadır (Dyne vd., 2003).

## Örgütsel Sessizliğin Nedenleri ve Sonuçları

İşgörenlerin örgüt içinde sessiz kalmayı tercih etmelerinin farklı nedenleri olabilir. Sessizlik eyleminin nedenleri genellikle üç boyutla açıklanmaktadır. Birincisi, kayıtsızlık ve rızaya dayalı olarak işgörenlerin herhangi bir bilgi, fikir veya düşünceyi bilinçli olarak başkalarıyla paylaşmamalarıdır. Milliken vd. (2003)'nin anne etkisi olarak açıkladığı özellikle olumsuz bir durumla ilgili olarak örgütün amacı ve diğer işgörenlerin yararı gözetilerek kötü haberleri iletmekten kaçınma veya erteleme durumudur. İkincisi işgörenlerin kendini koruma ve korku nedeniyle bilgi, fikir veya düşünceyi paylaşmaktan kaçınmalarıdır. İşgörenlerin kötü bir haber iletmeleri durumunda kendilerine yönelik aşağılama, yıkıcı eleştiri, yıldırma, terfi fırsatlarının kaybı ve hatta işten çıkarılma gibi olumsuz yönetici tepkilerinden çekinmeleridir. Son boyut ise ilişkileri korumaya dayalı olarak, işgörenlerin istemelerine rağmen karşılık bulamadıklarında görüş ve düşüncelerini paylaşmaktan vazgeçmeleri durumudur. İşgörenlerin fikirlerine değer verilmediğini düşünmeleri ve fikirlerini dile getirmenin bir fark yaratmayacağı düşüncesine sahip olmaları halidir (Detert & Edmondson, 2011; Dyne vd., 2003; Milliken vd., 2003; Perlow ve Repenning, 2007). Daha somut olarak ise mali problemler, yetkinlik veya performanslarla ilgili kaygılar, örgüt politikaları ile ilgili görüş ayrılıkları, karar alma süreçlerinde aktif olmama, kariyer hesapları, dışlanma veya ötekileştirme gibi davranışlar, çatışma, taciz veya istismar gibi durumlar örgütlerde sessizliğin neden olan faktörler arasında sayılabilir (Milliken vd., 2003).

Örgütsel sessizlik, yukarı doğru etkili geribildirim olmaması (Morrison & Milliken, 2000), etik olmayan uygulamalara (Clapham & Cooper, 2005), stres, memnuniyetsizlik, hayal kırıklığı ve örgütten ayrılma gibi istenmeyen bireysel ve örgütsel sonuçlara neden olabilir (Morrison & Milliken, 2000; Vakola & Bouradas, 2005). Örgütsel açıdan yanlış kararların alınmasının önünün açılması, güven, moral ve motivasyon, bağlılık, iş tatmini, uyum, sosyalleşme gibi örgütsel fonksiyonları olumsuz etkilemektedir. Bireysel açıdan aşağılanmışlık, meslektaşlarına karşı gücenme, kin duyma ve bencillik gibi olumsuz duyguların gücü artabilmektedir (Alpaslan & Kayalar, 2012; Milliken vd., 2003; Perlow & Williams, 2003). Sessizlik örgütte bir kültür veya bir iklim haline geldiğinde işgörenler fikirlerini, düşüncelerini ve önerilerini söyleyemez duruma gelebilirler. Fikirlerinin değersiz olduğunu, göz ardı edileceğini veya önemsenmeyeceğini düşünebilirler (Vakola & Bouradas, 2005). Sessiz bir örgütte de yaratıcılık duygusu zedelenebilir, performans, etkililik ve verimlilik gibi temel göstergeler olumsuz etkilenebilecektir (Perlow & Williams, 2003). Eğitim kurumları da bu sorunlardan uzak değildir. Örgüt içinde sessizlikten kaynaklanan olumsuz tutum ve davranışlar okullarda da yaşanabilmektedir (Algarni, 2020).

### **Okullarda Sessizlik**

Örgütsel sessizlik eğitim kurumları ve okullar için giderek daha fazla önem kazanan ve araştırmacıların daha fazla ilgi gösterdiği konulardan biridir. Etkili iletişim, ifade özgürlüğü, bilgi akışı ve başarılı meslektaş çalışmalarının yer aldığı öğrenme ortamları olarak okulların yapı ve iklimine uygun düşmeyen sessizlik kavramı göz ardı edilmeyecek bir olgudur (Algarni, 2020). Zira okullarda yöneticileri ve öğretmenlerin okulun işleyişi ile ilgili görüşlerini dile getirmeleri beklenen ve istenen bir durumdur. Okullarda yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin ifade edilmesi okulun gelişimi ve etkililiğinde rol oynar. Aksi halde görüş, düşünce ve önerilerin ifade edilmemesi performans düşüklüğüne ve okulun amaçlarına ulaşmamasına neden olabilir (Kahveci & Demirtaş, 2013).

### **Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi**

Örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik kavramları ile ilgili literatür incelendiğinde her iki kavramın da örgütler için olumsuz ve istenmeyen tutum ve davranış biçimi olduğu araştırmanın kavramsal çerçevesinde açık bir şekilde belirtilmiştir. Örgüt içinde yanlış uygulamalar, beklentilerin karşılanmaması, adaletsiz uygulamalar ve iletişimsizlik gibi örgütsel sinizme neden olan (Andersson, 1996) ve diğer örgütsel davranışları etkileyebilen durumlar yaşandığı bir iklimde örgüt içindeki adaletsizler ve yanlış uygulamalar işgörenlerin sessizliği tercih etmelerine neden olabilir (Panahi vd., 2012; Pinder & Harlos, 2001; Wang & Hsieh, 2013). Çünkü örgütsel sessizlik örgüt içindeki birçok değişkenden etkilenir ve performans, bağlılık ve motivasyon gibi birçok örgütsel davranış faktörünü etkiler (Vakola, & Bouradas, 2005). Sezgin-Nartgün & Kartal (2013) eğitim alanında yaptıkları çalışmada da benzer bir ilişkiyi doğrulamışlardır. Buradan hareketle örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik gibi iki örgütsel davranış arasındaki ilişkiye yoğunlaşmak ve bu ilişkiyi eğitim örgütleri bağlamında ele almak gerekçesi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algı düzeylerinin belirlenerek bu iki kavram arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıda sıralanan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının düzeyi nedir ve bu algı cinsiyet, yaş, branş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düzeyi nedir ve bu algı cinsiyet, yaş, branş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları katılımcı grubun bir konu ya da bir olayla ilgili olarak görüşlerinin alınmasıyla verilerin elde edildiği araştırmalardır. İlişkisel tutum, davranış, durum ve olguları betimlemenin ötesinde araştırmaya konu olan tutum, davranış, durum ve olgular arasındaki ilişki ve bağlantıların ortaya çıkarıldığı araştırmalardır (Büyükoztürk vd., 2012).

#### Evren ve Örneklem

2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 8957 öğretmen (MEB, 2021) bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evren göz önüne alınarak araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle 384 katılımcıdan oluşmuştur. Örneklem grubu oluşturulurken ölçme aracı formu 400 adet çoğaltılmıştır. Araştırmacı araştırmanın evreni çerçevesindeki okullara giderek gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle araştırmanın verilerini toplamıştır. Bu nedenle ölçme aracı formlarının geri dönüş oranı % 100 dür. Verilerin analizine başlamadan önce yapılan kontrolle eksik doldurulduğu tespit edilen 16 form değerlendirme dışı bırakılmış, 384 formla veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeye alınan ölçme aracı formlarının oranı % 95,8 olarak belirlenmiştir. Örneklemi teşkil eden öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Katılımcılara ait Bilgiler

Değişken		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	232	60,4
	Erkek	152	39,6
Yaş	30 ve altı	216	56,3
	31-40	126	32,8
	41-50	31	8,1
	51 ve üstü	11	2,9
Branş	Okul Öncesi	66	17,2
	Sınıf	94	24,5
	Branş	224	58,3
Mezuniyet Durumu	Lisans	340	88,5
	Ön lisans	44	11,5
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	328	85,4
	Diğer	56	14,6
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	177	46,1
	6-10 yıl	121	31,5
	11-19 yıl	52	13,5
	20 yıl ve üzeri	34	8,9
Toplam		384	100

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere örgütsel sinizm ölçeği, örgütsel sessizlik ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

*Örgütsel Sinizm Ölçeği*, Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Kalağan (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 3 boyut ve 13 maddeden oluşan beşli Likert şeklindeki bir ölçektir. Ölçeğin 1.-5. maddeleri bilişsel sinizm, 6.-9. maddeleri duyuşsal sinizm ve 10.-13. maddeleri davranışsal sinizm boyutlarını ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,93 olarak tespit edilmiştir.

*Örgütsel Sessizlik Ölçeği*, Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5 boyut ve 18 maddeden meydana gelen beşli Likert şeklindeki bir ölçektir. Ölçeğin 1.-4. maddeleri okul ortamı, 5.-7. maddeleri duygu, 8.-12. maddeleri sessizliğin kaynağı, 13.-15. maddeleri yönetici ve 16.-18. maddeleri izolasyon boyutlarını ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,89 olarak belirlenmiştir.

*Kişisel Bilgi Formu*, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yaş, cinsiyet, branş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem gibi sorular yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan seçeneklerin düzeyine ilişkin sınırlar Tablo 2'deki gibi şekillenmiştir. Bu sınırlar belirlenirken düzey aralığı  $0,80$  (Puan Aralığı=En yüksek değer-En küçük değer/n) olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçme araçlarında Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Hiç katılmıyorum (1)	1,00-1,79	Düşük düzey
Az katılmıyorum (2)	1,80-2,59	
Orta düzeyde katılmıyorum (3)	2,60-3,39	Orta düzey
Çoğunlukla katılmıyorum (4)	3,40-4,19	Yüksek düzey
Tamamen katılmıyorum (5)	4,20-5,00	

## Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce basılı formlar aracılığıyla toplanan veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan (Tabachnick & Fidell, 2013) verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle de parametrik testler kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey testi, Pearson korelasyon testi ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde  $p=0,05$  anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, branş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenleri temelinde ortaya konulmuştur.

### Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Algısının Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algılarının düzeyleri boyutlar da göz önüne alınarak incelenmiştir. Tablo 3'te ulaşılan bulgular verilmiştir.

**Tablo 3.** *Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Düzeyine İlişkin Bulgular*

Ölçek ve Boyutları	n	$\bar{X}$	Ss
<b>Örgütsel Sinizm</b>	384	2,54	0,39
Bilişsel	384	2,74	0,47
Duyuşsal	384	2,02	0,48
Davranışsal	384	2,81	0,41
<b>Örgütsel Sessizlik</b>	384	3,49	0,30
Okul ortamı	384	3,33	0,37
Duygu	384	3,65	0,40
Sessizliğin Kaynağı	384	3,29	0,35
Yönetici	384	3,83	0,39
İzolasyon	384	3,53	0,42

Tablo 3'te öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına ait ortalamanın 2,54 olduğu, bu değer düşük düzeye karşılık geldiği, örgütsel sessizlik algılarına ait ortalamanın ise 3,49 olduğu, bu değer ise yüksek düzeye karşılık geldiği görülmektedir.

#### **Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre t-Testi yapılmıştır. Tablo 4'te ulaşılan bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.** *Cinsiyet, Mezuniyet Durumu ve Mezun Olunan Fakülteye Göre t-Testi Bulguları*

Ölçek	Değişken		n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
<b>Örgütsel Sinizm</b>	Cinsiyet	Kadın	232	2,51	0,78	-,777	382	0,433
		Erkek	152	2,58	0,74			
	Mezuniyet Durunu	Lisans	340	2,78	0,97	-1,814	382	0,025*
		Ön lisans	44	2,51	0,73			
	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	328	2,55	0,77	,711	382	0,455
		Diğer	56	2,47	0,72			
<b>Örgütsel Sessizlik</b>	Cinsiyet	Kadın	232	3,50	0,59	,569	382	0,570
		Erkek	152	3,47	0,62			
	Mezuniyet Durunu	Lisans	340	3,65	0,56	-1,848	382	0,054
		Ön lisans	44	3,47	0,60			
	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	328	3,49	0,62	,208	382	0,815
		Diğer	56	3,50	0,51			

\* p< .05

Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları cinsiyet ve mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermezken, mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının yaş, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Örgütsel Sinizm Algısının Yaş, Branş ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Bulguları**

Değişken		<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karele ort.	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Yaş	30 ve altı (1)	199	2,43	0,74	Gruplar arası	5,133	3	1,711	2,932	0,033	1-2
	31-40 (2)	120	2,68	0,78	Grup içi	221,712	380	0,583			
	41-50 (3)	31	2,61	0,66	Toplam	226,845					
	51ve +(4)	34	2,60	0,88							
Branş	Okul Öncesi (1)	66	2,71	0,71	Gruplar arası	2,257	3	1,128	1,914	0,149	-
	Sınıf (2)	94	2,49	0,82	Grup içi	224,588	380	0,589			
	Branş (3)	224	2,51	0,75	Toplam	226,845					
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	177	2,44	0,75	Gruplar arası	4,878	3	1,626	2,784	0,041	1-3
	6-10 yıl (2)	121	2,61	0,74	Grup içi	221,967	380	0,584			
	11-19 yıl (3)	52	2,75	0,87	Toplam	226,845					
	20 yıl ve + (5)	34	2,50	0,67							

\*  $p < .05$ 

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının branşa göre anlamlı farklılık göstermezken, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşa göre 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları 30 ve altı yaşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleki kıdeme göre 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yaş, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmış, ulaşılan bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Örgütsel Sessizlik Algısının Yaş, Branş ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Bulguları**

Değişken		<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Yaş	30 ve altı (1)	199	3,43	0,59	Gruplar arası	1,629	3	0,543	1,484	0,218	-
	31-40 (2)	120	3,58	0,65	Grup içi	139,078	380	0,366			
	41-50 (3)	31	3,53	0,44	Toplam	140,707					
	51ve +(4)	34	3,48	0,61							
Branş	Okul Öncesi (1)	66	3,49	0,58	Gruplar arası	0,371	3	0,186	0,504	0,605	-
	Sınıf (2)	94	3,44	0,68	Grup içi	140,336	380	0,368			
	Branş (3)	224	3,51	0,57	Toplam	140,707					
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	177	3,46	0,59	Gruplar arası	,936	3	0,312	0,848	0,468	-
	6-10 yıl (2)	121	3,50	0,58	Grup içi	139,771	380	0,368			
	11-19 yıl (3)	52	3,60	0,71	Toplam	140,707					
	20 yıl ve + (5)	34	3,44	0,53							

\*  $p < .05$ 

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yaş, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini ortaya çıkarmak üzere Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

	Bilişsel Sinizm	Duyuşsal Sinizm	Davranışsal Sinizm	Genel Sinizm	Okul Ortamı	Duygu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon	Genel Sessizlik
<b>Bilişsel Sinizm</b>	1									
<b>Duyuşsal Sinizm</b>	,634	1								
<b>Davranışsal Sinizm</b>	,572	,553	1							
<b>Genel Sinizm</b>	,892	,855	,800	1						
<b>Okul Ortamı</b>	,446	,336	,342	,446	1					
<b>Duygu</b>	,352	,243	,218	,327	,705	1				
<b>Sessizliğin Kaynağı</b>	,319	,253	,242	,323	,509	,455	1			
<b>Yönetici</b>	,206	,171	,205	,228	,450	,482	,600	1		
<b>İzolasyon</b>	,265	,188	,228	,268	,553	,628	,514	,584	1	
<b>Genel Sessizlik</b>	,405	,305	,314	,406	,811	,801	,805	,766	,804	1

\* p< .05

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik algısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür ( $r=.406$ ;  $p< .05$ ). Ölçeklerin boyutları özelinde incelendiği zaman da bu bulguya paralel bulguların elde edildiği görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının ile örgütsel sessizlik algılarını yordama derecesini ortaya çıkarmak amacıyla regresyon testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Örgütsel Sinizm Algısının Örgütsel Sessizlik Algısını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Testi Bulguları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	R <sup>2</sup>
Örgütsel Sinizm	Örgütsel Sessizlik	,320	,037	,406	8,691	,000	,165

\* p< .05

Tablo 8’te görüldüğü üzere örgütsel sinizmin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır ( $R=.406$ ;  $R^2=.26$ ;  $p<.01$ ). Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları örgütsel sessizlik algılarının %16,5’ini açıklamaktadır.

## Tartışma

Araştırmada elde edilen ilk bulgu öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeyinin düşük olduğudur. Bu bulguyu destekleyecek şekilde öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeyinin orta veya düşük olduğu (Cemaloğlu vd., 2014; Demirtaş vd., 2016; Kalağan & Güzeller, 2010; Şirin, vd., 2018) olduğu Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalarca ortaya konmuştur. Bu durumda Türkiye’deki öğretmenlerin sinizm algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Girdisi ve çıktısı insan olan okullarda çocuklarla iç içe olmanın öğretmenlerin meslekleri ve görev yaptıkları okullara yönelik tutumlarının olumlu etkilenebileceği, sinizm algılarının da düşük olabileceği söylenebilir (Konan & Culha, 2017). Öte yandan bu bulgu Türkiye’de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş

güvencelerinin olması ve önemli bir gelir farklılığının olmaması ile ilişkilendirilebilir (Akın, 2015). Bununla birlikte sinizm algıları yüksek olan öğretmenlerin okula katkı sağlama potansiyeli muhtemelen daha düşük olacağı göz önüne alındığında (Alanoğlu & Karabatak, 2021) öğretmenlerin olumsuz veya istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olabilecek öğelerin belirlenerek ortadan kaldırılması okulun gelişimi, etkililiği ve verimliliğinde pozitif katkılar sağlayabilir (Demirtaş vd., 2016).

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde (Acaray & Yıldırım, 2017; Aydın, 2016; Demirtaş & Nacar, 2018; Kahveci & Demirtaş, 2013; Uçar, 2017) ve yaygın olarak görüldüğünü (Çakıcı, 2007; Bayram, 2010) tespit eden araştırmalara paralel şekilde bu araştırmada da öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütlerin sağlıklı bir yapıda olmalarının belirtilerinden biri de sessizliğin olmaması olarak ifade edilebilir. Zira sessizliğin hakim olduğu bir örgütün iletişim bozuklukları, sorunlar ve işleyişte yavaşlamalar meydana gelebilir (Balkan-Akan & Oran, 2017). Ancak günümüzde görev yaptıkları örgütte sessiz kalmayı tercih eden ve çalışma ortamlarındaki sorunlarla ilgili fikirlerini, endişelerini ve bilgilerini saklayan çalışanların sayısı az değildir (Algarni, 2020). Bu durumun nedenleri olarak araştırmacının kavramsal çerçevesinde de değinilen örgütsel sessizliğe neden olan faktörler sayılabilir (Milliken vd., 2003). Okullar göz önüne alındığında bu nedenlerin geçerli olacağı söylenebilir. Ayrıca örgütlerdeki sessizliğe hiyerarşik yapı ve destekleyici olmayan örgüt kültürü gibi özellikler de neden olabilir (Milliken vd., 2003; Morrison & Milliken, 2000) Dolayısıyla Türkiye'deki okullarda sessizliğin yaygın olması hiyerarşi ile ilişkilendirilebilir. Hofstede'nin (1980) farklı kültürlerdeki örgütsel yapıların farklılaşmasını inceleyen çalışmaları, Türkiye'de örgütsel hiyerarşinin güçlü olduğunu ve yöneticiler ile çalışanlar arasındaki güç mesafesinin fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Zira okullarda özellikle okul müdürünün tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sessizliğinde etkili olduğu bilinmektedir (Algarni, 2020). Buradan hareketle öğretmenlerin okul ortamında sessiz kalmalarında güç mesafesinin etkili olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının ön lisans veya lisans gibi mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Türkiye'de ön lisans mezunu öğretmenlerin okul öncesi kurumlarda görev yaptıkları göz önüne alınırsa bu öğretmenlerin daha fazla sinizm algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu küçük yaş grubundaki öğrencilerle yapılan eğitim faaliyetlerinin daha fazla sabır gerektirmesi ile açıklanabilir. Ayrıca ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans düzeyinde pedagojik formasyon derslerini almamaları da bu algıda etkili olabilir. Cinsiyet değişkenine göre çoğu araştırma (Akın, 2015; Helvacı & Çetin, 2012; Kalağan & Güzeller, 2010; 2013; Şirin, vd., 2018) bu araştırmaya paralellik göstermektedir. Bu araştırmalar da dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarında cinsiyetin belirleyici olmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşa göre 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları 30 ve altı yaşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleki kıdeme göre 11-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Aslında bu iki bulgu birbirini genel olarak destekler nitelikte kabul edilebilir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında ve nispeten daha genç yaşlarda iken daha heyecanlı ve daha idealist olmalarından kaynaklanabilecek olumlu duygulara sahip olabilecekleri söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar da mevcuttur (Korkut & Aslan, 2016; Kalağan & Güzeller, 2010; Konan & Culha, 2017). Zamanla yaşanan problemler nedeniyle önce hayal kırıklığı ve olumsuz düşüncelerin olduğu ilerleyen yıllarda ise bu durumun kanıksandığı söylenebilir (Konan & Culha, 2017).



Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet, mezuniyet durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Cinsiyetle ilgili olarak literatürde genel bir eğilim bulunmamaktadır. İşleyici (2015), Demir ve Cömert (2018), Demirtaş ve Nacar (2018), Sezgin-Nartgün & Kartal (2013), Uçar (2017), Ünlü vd. (2015) örgütsel sessizlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit ederken, Dağlar (2020), Kahveci ve Demirtaş (2013) kadın öğretmenlerin, Aydın (2016) ise erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında cinsiyetin belirleyici olmadığını söylemek mümkündür. Mezuniyet durumu ile ilgili olarak Demir ve Cömert (2018) de benzer bulgulara ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenlerin sessizlik algılarında, mezun oldukları yükseköğretim kurumunun etkisi olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Demir ve Cömert (2018), Kahveci ve Demirtaş (2013), Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013), Şirin vd., (2018), Uçar (2017) araştırmalarında yaş ve mesleki kıdem açısından öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel sinizmin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) ve Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da paralel bulgular elde edilmiştir. Örgütsel sinizm istenmeyen bir tutum ve davranış biçimi olarak, diğer negatif örgütsel değişkenlerle aynı yönlü ilişki sergileyeceği muhtemeldir (Andersson & Bateman, 1997). Öğretmenlerinin örgütsel sinizmi algısına sahip olmaları okulun işleyişine ilişkin görüş, düşünce ve önerilerini ifade etmekten kaçınacakları şeklinde açıklanabilir (Demirtaş vd., 2016). Ayrıca okul yöneticilerinin tutum, davranış ve uygulamaları öğretmenlerin sessiz kalmayı tercih etmelerine (Algarni, 2020; Vakola, & Bouradas, 2005) ve sinik tutumlar sergilemelerine neden olabileceğinin altını çizmek gerekir. Örgütsel sessizliğin hatalı kararların alınmasına, işgörenlerin moral, motivasyon, güven, bağlılık, iş tatmini gibi örgütsel tutum ve davranışları negatif yönde etkileyeceği, örgütsel gelişmeyi olumsuz etkileyeceği söylenebilir (Alpaslan & Kayalar, 2012; Çakıcı, 2008). Ayrıca bireyin bildiği bir konuda sessiz kalmayı tercih etmesi ve bu yüzden içine düştüğü çelişki hali rahatsızlık vermektedir (Çakıcı, 2008). Böyle bir iklimde olumsuz duyguların gücü artması daha muhtemel olup, bireyin bencillik, gücenme, kin duyma gibi sinik tutumlar içinde olmasını tetikleyebilir. Neticede de örgütün etkililiği, verimliliği ve performansının zarar göreceği kaçınılmaz hale gelebilir (Perlow & Williams, 2003).

### **Sonuç ve Öneriler**

Örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da istenmeyen örgütsel davranışlar arasında gösterilebilir. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu ve etki alanının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin sinizm ve sessizlik gibi negatif algılarının olabildiğince düşük düzeylerde olması daha tercih edilecek bir durumdur. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerde meydana gelebilecek istenmeyen tutum ve davranışları göz ardı etmeden ve henüz ortaya çıkmadan önleyici bir tutumla engellemeleri beklenmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları devlet okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmacılara yönelik olarak çalışma olanakları ve iş güvencesi bakımından farklılaşan özel okullarda sinizm ve sessizliğe yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

### Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırmanın verileri Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır. İkinci olarak ise araştırmanın örneklemini sadece devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin oluşturması da bir sınırlılık olarak görülmektedir.

### Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Generic, Social And General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Acaray, A. & Yildirim, S. (2017). The impact of personality traits on organizational cynicism in the education sector. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 13(1), 65-76. <https://doi.org/10.1108/WJEMSD-12-2015-0051>
- Akin, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 175-189.
- Akin, U. & Ulusoy, T. (2016). The relationship between organizational silence and burnout among academicians: A Research on Universities in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 46-58.
- Alanoğlu, M. & Karabatak, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının yordayıcıları olarak sosyal bağlılık, şükran ve demografik değişkenler. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 884-903.
- Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.
- Alparslan, A. & Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları, örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 136-147.
- Altınöz, M., Çöp, S. & Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 285-316.
- Andersson, L. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49, 1395-1418. <http://doi: 10.1177/001872679604901102>
- Andersson, L. M. & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *The Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-470.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkan-Akan, B. & Oran, F. Ç. (2017). Akademisyenlerin örgütsel sessizlik algıları: Konuya ilişkin bir uygulama. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(5), 72-90.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). *Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes*. Eastern Academy of Management Proceedings (pp. 150-153). Outstanding Empirical Paper Award
- Breen, V., Fetzer, R., Howard, L. & Preziosi, R. (2005). Consensus problem-solving increases perceived communication openness in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 17(4), 215-229.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, Z. S. & Hochwarter, W. A. (2007). Perceived organizational support and performance relationships across levels of organizational cynicism. *Journal of Managerial Psychology*, 23(1), 54-72.
- Cemaloğlu, N., Kalkan, F., Dağlı, E. & Çilek, A. (2014). Examining the relation between humor acts of school principals and teachers' exposure level to mobbing and organizational cynicism based on the perceptions of teachers. *International Journal of Teaching and Education*, 2(1), 2-17.
- Clapham, S. E., & Cooper, R. W. (2005). Factors of employees' effective voice in corporate governance. *Journal of Management & Governance*, 9(3), 287-313.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 16(1), 145-162.
- Dağlar, H. (2020). Beş faktör kişilik özelliklerinin örgütsel sessizlik üzerine etkisi: öğretmenler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2487-2500.
- Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy Of Management Review*, 23(2), 341-352
- Demir, E., & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 148-165.
- Demirtaş, Z., & Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Educational Reflections*, 2(1), 13-23.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., & Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of management journal*, 54(3), 461-488.
- Duan, J., Bao, C., Huang, C. & Brinsfield, C. T. (2018). Authoritarian leadership and employee silence in China. *Journal of Management and Organization*, 24(1), 62.
- Durrah, O., Chaudhary, M. & Gharib, M. (2019). Organizational cynicism and its impact on organizational pride in industrial organizations. *International journal of environmental research and public health*, 16(7), 1203.
- Dyne, L. V., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.
- Feng, J. and Wang, C. (2019), Does abusive supervision always promote employees to hide knowledge? From both reactance and COR perspectives, *Journal of Knowledge Management*, 23(7),1455-1474. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2018-0737>
- Gül, H. & Ağıröz, A. (2011). Mobbing ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-47.
- Helvacı, M. A. & Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(3 b), 1475-1497.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of potential Positive and Negative Effects on School Systems* (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Business, The Florida State University, USA.
- Johnson, J. L. & O'Leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychology contract breach and organizational cynicism: Not all social change violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24, (5), 627-647.
- MEB, (2021). <http://kmaras.meb.gov.tr/>
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). School administrator and teachers' perceptions of organizational silence. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 38(167), 50-64.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Konan, N., & Culha, A. (2017). Örgüt sağlığı ve sinizm ilişkisi. Eğitime Farklı Bakış e-Kitabı, *EYUDER Yayınları*.
- Korkut, A. & Aslan, M. (2016). Organizational cynicism levels of teachers in secondary schools in Turkey. *Online Submission*, 7(2), 91-112.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W. & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.
- Panahi, B., Veiseh, S., Divkhar, S., & Kamari, F. (2012). An empirical analysis on influencing factors on organizational silence and its relationship with employee's organizational commitment. *Management Science Letters*, 2(3), 735-744.
- Perlow, L. A., & Repenning, N. P. (2009). The dynamics of silencing conflict. *Research in organizational behavior*, 29, 195-223. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2009.06.007>
- Perlow, L., & Williams, S. (2003). Is silence killing your company?. *Engineering Management Review*, 31(4), 18-23.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). *Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice*. In Research in personnel and human resources management. Emerald Group Publishing Limited.
- Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.
- Sezgin- Nartgün, Ş. & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Sirin, Y. E., Aydın, Ö. & Bilir, F. P. (2018). Transformational-transactional leadership and organizational cynicism perception: Physical education and sport teachers sample. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 2008-2018.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 209-232.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.

- Vakola, M. & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: an empirical investigation, *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Wang, Y. D., & Hsieh, H. H. (2013). Organizational ethical climate, perceived organizational support and a employee silence: A cross-level investigation. *Human Relations*, 66(6), 783-802

## Pandemi Döneminde 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri

Şuheda Nur MACİT<sup>1</sup>  
Asım ÇOBAN<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 18.03.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Pandemi sürecinde dünya çapında etkilenen çeşitli alanlar bulunmaktadır. Eğitim sistemleri de bu etkilenen alanlar arasında yer almaktadır. Araştırmanın amacı, pandemi döneminde 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan problemleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmış olup verileri elde edebilmek için yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, sınıf öğretmenliği yapan 8 öğretmen ile yapılan görüşme sonucu elde edilmiştir. Hazırlanan mülakat formu 6 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olan veriler direkt alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda covid-19 pandemi döneminde 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretilmesinde kullanılan yöntemden, materyalden, kazanımlardan ve anlatım türünden kaynaklanan bazı sorunlar tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmeni, Coğrafya konuları, Öğretmen görüşleri.

## Problems Encountered in Teaching Geography Subjects in the 4th Grade Social Studies Lesson during the Pandemic Period and Teacher Opinions

### Abstract

There are many areas affected in our country during the Covid-19 pandemic process. One of these areas is our education system. The purpose of the research is to reveal the problems encountered in the teaching of Geography Subjects in the 4th grade Social Studies Course during the covid -19 pandemic that emerged in 2019. The research is of the phenomenological (phenomenological) type of qualitative research methods and the data were obtained using a semi-structured interview form. The data of the study were obtained as a result of interviews with 8 teachers who are classroom teachers. The interview form, consisting of 6 open-ended questions, was chosen as the data collection tool in the study. The data obtained in the research were analyzed with the descriptive analysis method and the opinions stated were presented by making direct quotations. As a result of the research, some problems arising from the method, the material used and the lecture approach in teaching geography subjects in the 4th grade social studies course during the pandemic period were determined. Based on the findings of the research, solutions were offered in the context of the problems experienced.

**Key Words:** Geography , Social studies, Class teacher, geography topics teacher opinions

<sup>1</sup>Şuheda Nur Macit, Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, shdmct22@outlook.com, ORCID: 0000-0001-9781-5297

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Asım Çoban, Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim bölümü, Türkiye, asim.coban@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7860-7561

## Giriş

Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 yılında dünya çapında pandemi ilan etmiştir. Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Coronavirüs (covid-19) salgını birçok alanda değişmelere neden olmuştur. Bu alanlardan biri eğitim sistemimizdir. 2019-2020 Coronavirüs (Covid-19) pandemisi, dünya çapında eğitim sistemlerini etkilemiş, yüz yüze eğitim terkedilerek tüm okulların ve üniversitelerin kapanmasına neden olmuştur (Wikipedia, 2020b). Bu durumun ne zaman son bulacağı konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır (Can,2020).

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bireyin ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi üretmeye ve bilgiyi kullanmaya bağlıdır (Güneş, 2003). Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında yer alan coğrafya konularının öğretimi insanlara “yaşadığı dünyayı tanıtırken, onun en iyi ve en verimli şekilde nasıl kullanılması gerektiğini ve bunları yaparken de onun nasıl korunması gerektiğini öğretir” (Akyol, 2004: 32). Coğrafya öğretiminin doğru, etkili ve verimli bir şekilde yapılması, diğer disiplinler açısından da oldukça önem taşımaktadır (Örs,2007).

Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri cumhuriyetin ilk yıllarında bağımsız olarak okutulurken ilk kez 1962 yılında bir ders müfredatı kapsamında toplanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alan Coğrafya biliminin birçok tanımı bulunmaktadır. Atalay (2005: 1) “yeryüzünün şekillenmesini, şekillenmede etkili olan etkenleri ve yeryüzünde canlı hayatı oluşturan insan, bitki, hayvan toplulukları ile doğal ortam arasındaki ilişkiyi ve bunların dağılımını inceleyen bir bilim dalıdır” şeklinde tanımlamaktadır. İzbirak, (1992: 61-62) “yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunları açıklayan bilimdir’ derken; Güngördü (1999: 2) “yeryüzü olayları ile insan arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılımını ve bu dağılımların nedenlerini inceleyen bir bilimdir’ diye tanımlamaktadır. Coğrafya çok geniş inceleme alanlarına sahip bilim dallarından biridir (Örs,2007).

“MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanları;

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar Yerler ve Çevreler
4. Bilim Teknoloji ve Toplum
5. Üretim Dağıtım ve Tüketim
6. Etkin Vatandaşlık
7. Küresel Bağlantılar”

Bu öğrenme alanları göz önünde bulundurularak 4.sınıf öğretmenlerine aşağıda belirtilen 6 açık uçlu soru sorulmuştur:

- 1) Pandemi dönemi sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya konularını işlerken yöntem ve teknikler nelerdir?
- 2) Pandemi dönemi sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya konularını işlerken kullandığınız materyaller nelerdir?
- 3) Pandemi dönemi sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya öğretimi programı içerisinde bulunan kazanımlara yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 4) Pandemi dönemi sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya konularını işlerken sınıf içi etkinliklerde aldığınız önlemler nelerdir?

- 5) Pandemi döneminde yapılan eğitim-öğretim sürecinde özellikle sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya konularının öğretiminde karşı karşıya kaldığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- 6) Pandemi dönemi sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya öğretimi için önerileriniz nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Covid-19 pandemi sürecinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu süreçten olumsuz etkilenen birçok alan bulunmaktadır. Bu alanlardan birisi hiç şüphesiz eğitim sistemimizdir. Yapılan araştırmanın amacı, 2020 yılının başlarında ortaya çıkan covid -19 pandemi döneminde 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan problemleri ortaya çıkarmak ve sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulup alanyazına katkı sağlamaktır.

### **Yöntem**

Çalışmada nitel bir yaklaşım olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 69).

Olgubilim deseninde, gerçeğin ne olduğu bireysel tecrübeler doğrultusunda araştırılmaktadır. Bu sebepten dolayı covid -19 pandemi döneminde öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri bireysel tecrübelerinden faydalanarak ortaya koymak ve alanyazına katkı sağlamak için yapılan bu araştırmada olgubilim deseni seçilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı ve Süreci**

Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Görüşme esnasında sorulacak sorular hazırlanırken bir uzman ve farklı araştırmacılardan görüş alınmış olup alınan dönütler sonucunda görüşme formu revize edilmiştir. Görüşme formu pilot uygulama yapıldıktan sonra geliştirilmiş ve son hali verilmiştir.

Araştırmada “4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşüne başvurularak hazırlanan mülakat formu iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde araştırmanın amacı, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı bilgisi ve demografik bilgileri bulunmaktadır. İkinci kısmında ise araştırma amacıyla ilgili olarak hazırlanan altı soru bulunmaktadır. Bu sorular alanyazın taranıp ve okullarda yapılan gözlemler sonucunda hazırlanmıştır. Ayrıca araştırma sonunda transkript edilen veriler katılımcı ile paylaşılıp teyit ettirilmiştir.

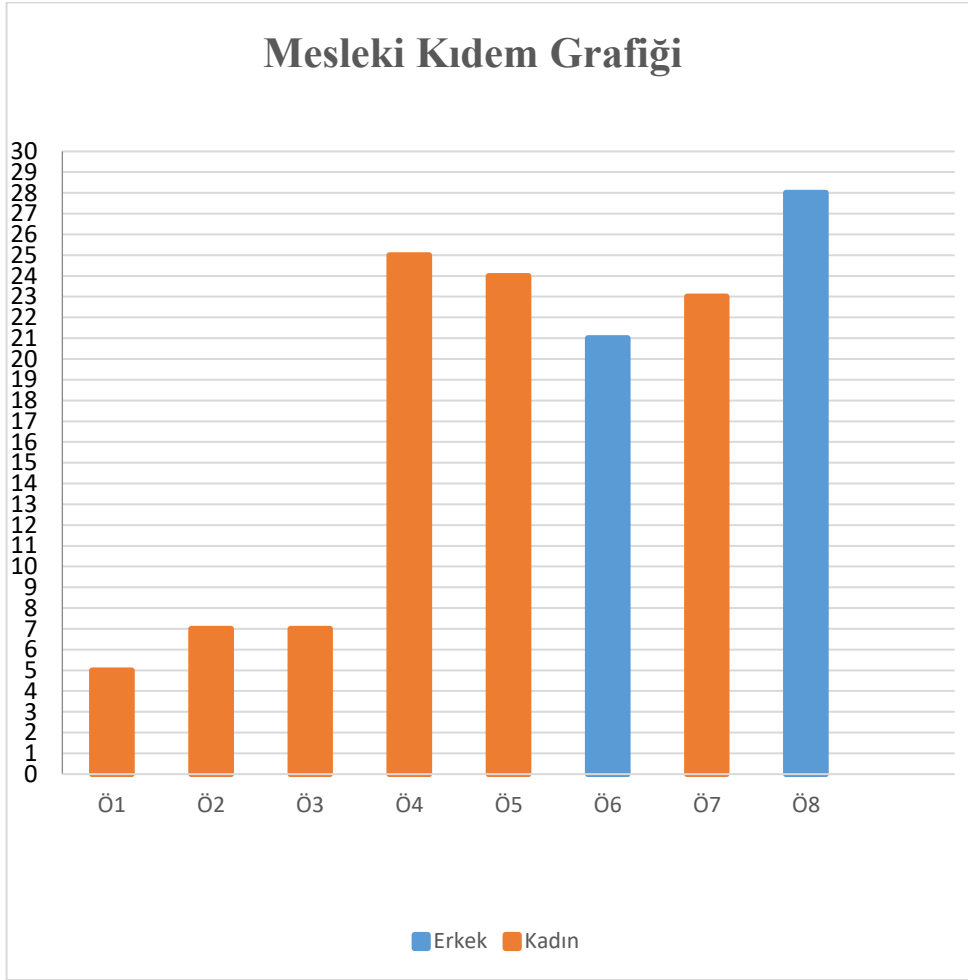
### **Çalışma Grubu ve Verilerin Analizi**

Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008 de yaptıkları bir çalışmada uygun örnekleme yöntemini “Yapılan araştırmada araştırmacının rahatlıkla ulaşabildiği örneklemden verileri toplayabilmesidir” diye tarif etmektedir. Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019 yılında yaptığı diğer bir araştırmada ise “Ölçüt örnekleme yönteminde, örnekleme belirleyen ölçütü karşılayan bireyler araştırmanın örneklemini oluşturduğunu” ifade etmişlerdir.

Araştırmada çalışma grubu gönüllük esasına dayalı olarak pandemi döneminde 4.sınıflara eğitim vermekte olan 8 öğretmen ile oluşturulmuştur. Katılımcıların izni dahilinde görüşme esnasında ses kaydı yapmıştır. Görüşmenin yapıldığı gün veriler transkript edilip katılımcının onayı alınmış ve



çalışmaya uygun olmayan veriler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan örneklem grubuna ait görev süreleri şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Örnekleme ait demografik bilgiler

Örnekleme ait demografik bilgilerin sunulduğu şekil 1de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğretmenlerin 6’sı kadın 2’si erkektir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görev süreleri incelendiğinde en az 5 yıl ile en fazla 28 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Ö1 öğretmeni mesleğinin 5. yılında olup 2 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö2 öğretmeni mesleğinin 7. yılında olup 2 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö3 öğretmeni mesleğinin 7. yılında olup 2 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö4 öğretmeni mesleğinin 25. yılında olup 6 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö5 öğretmeni mesleğinin 24. yılında olup 5 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö6 öğretmeni mesleğinin 21. yılında olup 4 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö7 öğretmeni mesleğinin 23 yılında olup 5 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Ö8 öğretmeni mesleğinin 28 yılında olup 7 kere 4. Sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir.

Görüşmede araştırmanın amacına uygun olmayan veriler analiz dışında tutulmuştur. Görüşmede elde edilen veriler transkript edilip temalar belirlenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda pandemi döneminde sosyal bilgiler öğretimi yapmakta olan 4.sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 1.** Coğrafya konularını işlerken kullanılan yöntem ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmen	Frekans
Proje Yöntemi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5	4
Düz Anlatım Yöntemi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	7
Gösteri Tekniği	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5	4
Bilgisayar Destekli Öğretim	Ö1,Ö2,Ö3	3
Soru Cevap Yöntemi	Ö1, Ö2, Ö3,Ö5,Ö7,Ö8	6
Tartışma	Ö5	1

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 öğretmenleri pandemi sürecinde proje yöntemini kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7 ve Ö8 öğretmenleri pandemi sürecinde düz anlatım yöntemini kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1,Ö3,Ö4 ve Ö5 öğretmenleri pandemi sürecinde gösteri tekniğini kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1, Ö2 ve Ö3 öğretmenleri pandemi sürecinde bilgisayar destekli öğretimi kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1, Ö2, Ö3,Ö5,Ö7 ve Ö8 öğretmenleri pandemi sürecinde soru cevap yöntemini kullanmaktadırlar. Buna ilişkin Ö1 öğretmeni;

*“Yöntem ve tekniklerin hemen hemen hepsine yer vermeye çalışıyorum. Proje yöntemi, anlatım yöntemi, gösteri tekniği, bilgisayar destekli öğretim vb. yöntemleri kullanıyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö5 öğretmeni pandemi sürecinde tartışma yöntemini kullanmaktadır.

**Tablo 2.** Coğrafya konularını işlerken kullanılan materyaller ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmen	Frekans
Harita	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7	6
Coğrafya Atlası	Ö2,Ö5,Ö6	3
Küreler	Ö3,Ö4,Ö7	3
Animasyonlar	Ö3	1
Slayt	Ö3,Ö7	2
Video	Ö2,Ö3,Ö7,Ö8	4
Çeşitli Kitaplar	Ö3,Ö7,Ö8	3
Eğitim Siteleri	Ö2, Ö3,Ö6	2
Görseller	Ö2	1
Akıllı Tahta	Ö5,Ö6,Ö8	2
Oyun	Ö8	1
Film	Ö7, Ö8	2

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1, Ö2, Ö4, Ö5,Ö6 ve Ö7 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak harita kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2,Ö5 ve Ö6 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak coğrafya atlası kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö3,Ö4 ve Ö7 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak küre kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö3 öğretmeni pandemi sürecinde materyal olarak animasyonları kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö3 ve Ö7 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak slayt kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö8 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak video kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö3, Ö7 ve Ö8 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak çeşitli etkinlik kitaplarını kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2,Ö3 ve Ö6 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak eğitim sitelerini kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak görseller kullanmaktadırlar. Buna ilişkin Ö2 öğretmeni;

*“Videolar, görseller, harita çeşitleri, gerçek yaşam fotoğrafları (köylerinden vs.), eğitim siteleri, velileri ile görüşmelerini isteyip yaşam alanlarına dair görüşüp etrafındaki dağ ırmak vs. hakkında bilgi almalarını istiyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö5,Ö6 ve Ö8 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak akıllı tahtayı kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö8 öğretmeni pandemi sürecinde materyal olarak çeşitli oyunlar kullanmaktadır. Buna ilişkin Ö8 öğretmeni;

“... önce dersi ekrana yansıttığım kitaplarla anlatıp soruları çözerek dersi işliyorum. Ders ile ilgili video izletiyorum varsa oyunlarla pekiştiriyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö7 ve Ö8 öğretmenleri pandemi sürecinde materyal olarak çeşitli filmleri kullanmaktadırlar.

**Tablo 3.** Coğrafya öğretim programı içerisinde bulunan kazanımlar ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmen	Frekans
Uzaktan eğitim ile bazı kazanımlar soyut bir şekilde işlenmektedir.	Ö2,Ö6	2
Kazanımlara verilen sürelerin kazanımın zorluk derecesine göre düzenlenmesi gerekmektedir.	Ö2,Ö3	2
Kazanımlardaki derinlik pandemi dönemine uygun olarak hafifletilmelidir.	Ö1	1
Kazanımlar çocukların günlük hayatta kullanabileceği şekilde seçilmiştir.	Ö7	1
Kazanımlar pandemi döneminde tamamlanabilir.	Ö4	1
Kazanım sayısı artırılmalıdır.	Ö5	1
Ders sayısı artırılmalıdır.	Ö1,Ö2,Ö8	3
Pandemi döneminde kazanımlar yetişmemektedir.	Ö8	1

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2 ve Ö6 öğretmenleri pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile bazı kazanımlar soyut bir şekilde işlendiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö2 öğretmeni;

“...kazanım içerikleri güzel, yaşamla iç içe ancak pandemi yani uzaktan eğitim sebebi ile yön bilgisi ve konuları havada kalıyor. Uzaktan eğitimle daha soyut bir şekilde kalıyor anlatım.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2 ve Ö3 öğretmeni pandemi sürecinde kazanımlara verilen sürelerin kazanımın zorluk derecesine göre düzenlenmesi gerektiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö3 öğretmeni;

“bazı kazanımlar için verilen süre yetersizken öğrencinin daha kısa sürede öğrenebileceği kazanımlara ayrılan süre çok fazla bu kazanımların süresi düzenlenmeli ve bazı kazanımlar seviye üstü(Ö3)” şeklinde görüş belirtmiştir.

“...kazanımların süresi zorluk derecesine göre biraz daha artırılabilir. Çünkü video ve görsellerle zaten yeterince kavramayan çocuk için materyalleri genişletmek belki birçok video izletmek, tanıtım yapmak gerekiyor. Bunun içinde zaman lazım daha fazla derse ihtiyaç var” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1 öğretmeni kazanımlardaki derinlik pandemi dönemine uygun olarak hafifletilmesi gerektiği görüşündedir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö7 öğretmeni kazanımların çocukların günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde seçildiği görüşündedir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö4 öğretmeni kazanımların pandemi döneminde tamamlanabileceği görüşündedir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö5 öğretmeni kazanımların sayısının artırılması gerektiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö5 öğretmeni;

“... sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya kazanımları hakkında benim görüşüm kazanım sayıları artırılmalı ders kitaplarında görsel ve haritalara bolca yer verilmeli. Dünya haritasının ayrıntılı bir şekilde ders kitaplarında yer alması gerekir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1 ve Ö8 öğretmeni ders sayılarının artırılması gerektiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö1 öğretmeni;

“... ya ders sayıları artırılmalı ya da kazanımlar hafifletilmelidir. Öğrencilerin teknolojik imkânlarının olması ve materyallere ulaşımı sağlanmalı, bazı konular oyunlaştırılarak çeşitli platformlarda hazırlanmalı.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö8 öğretmeni pandemi döneminde kazanımların yetişemeyeceği görüşündedir. Buna ilişkin Ö8 öğretmeni;

“... öğretim programları pandemi döneminde biraz kazanım olarak yetişmeyebilir. Bu konu ile ilgili fazladan ders yapılabilir. Ya da müfredat azaltılabilir veya ders süreleri uzatılmalı. Dersle ilgili dijital oyun, etkinliklere yer verilmeliydi.” şeklinde görüş belirtmiştir.

**Tablo 4.** Coğrafya konularını işlerken sınıf içi etkinlikler ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmen	Frekans
Görselliğe ve somutluğa önem verilmelidir.	Ö1	1
Etkinliğin konunun içeriğine uygun olmasına dikkat edilmelidir.	Ö3	1
Çevrelerini daha dikkatli izlemelerine dikkat edilmelidir.	Ö2	1
Sosyal mesafeye dikkat ederek araç- gereçler kullanılmıştır.	Ö4	1
Coğrafya kazanımları canlı derslerde işlenmiştir.	Ö5,Ö7,Ö8	3
Tüm öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır.	Ö6	1

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1 öğretmeni kazanımlardaki pandemi döneminde görselliğe ve somutluğa önem verilmesi gerektiği görüşündedir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö3 öğretmeni kazanımlardaki pandemi döneminde etkinliğin konunun içeriğine uygun olmasına dikkat edilmesi gerektiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö3 öğretmeni;

“ .. etkinliğin konunun içeriğine uygun olmasına dikkat ediyorum. Konu ile ilgili etkinlikler zenginleştirilip online eğitime veya seyreltilmiş eğitime uygun hale getirilmelidir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2 öğretmeni kazanımlardaki pandemi döneminde çevrelerini daha dikkatli izlemelerine dikkat edilmesi gerektiği görüşündedir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö4 öğretmeni kazanımlardaki pandemi döneminde sosyal mesafeye dikkat ederek araç- gereçlerin kullanılması gerektiği görüşündedir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö5,Ö7 ve Ö8 öğretmenleri coğrafya kazanımlarını canlı derste işlemişlerdir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö6 öğretmeni tüm öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması gerektiği görüşündedir.

**Tablo 5.** Coğrafya konularının öğretiminde karşı karşıya kaldıkları sorunlar ile ilgili görüşler

Görüşler	Öğretmen	Frekans
Uygulama alanında sorun yaşanmaktadır.	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7	4
Öğrencilerin sınırlı sayıda duyularına hitap etmek kalıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir.	Ö1	1
Coğrafya konularındaki harita bilgisi çocuklar için soyut bir kavramdır.	Ö5	1
Her sınıfa özel coğrafya öğretim materyalleri olmalıdır.	Ö6	1
Okullarda coğrafya dersi için ayrı bir sınıf oluşturulmalıdır.	Ö6	1
Ders sürelerinin kısa oluşu ve coğrafya konularının canlı derslerle işlenmesi başarı düzeyini düşürmektedir.	Ö8	1
Müfredat hafifletilmelidir.	Ö8	1

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7 öğretmenleri kazanımlardaki pandemi döneminde uygulama alanında sorun yaşandığı görüşündedirler. Buna ilişkin Ö2 ve Ö7 öğretmeni;

*“...uygulama alanında sorun yaşıyoruz. Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenme ortamı kısıtlı kaldı. Mesela yeryüzü şekillerini konuşurken çocuğa görseli göstersek bile yetersiz kalıyor. Örneğin vadiyi somut olarak anlamlandıramıyorum. Yön bilgisinde eksik varsa krokiyi yanlış okuyabiliyor.(Ö2)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

*“...uygulama konusunda zorluk yaşadık. Okulun krokisini uygulamalı olarak çizmek istedik ama yapamadık. Diğer kazanımlar uygulanabildi.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö1 öğretmeni kazanımlardaki pandemi döneminde öğrencilerin sınırlı sayıda duyularına hitap etmek kalıcılığı olumsuz yönde etkilediği görüşündedirler. Buna ilişkin Ö1 öğretmeni;

*“Öğrencilerin sınırlı sayıda duyularını kullanması kalıcılığı etkiliyor. Materyallerle daha yakından temaslarının olması kalıcılığı sağlayabilirdi. Bu anlamda bazen kalıcı olmama durumları ile karşılaşıyoruz.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö5 öğretmeni coğrafya konularındaki harita bilgisi çocuklar için soyut bir kavram olduğu görüşündedir. Buna ilişkin Ö5 öğretmeni;

*“Coğrafya konularındaki harita bilgisi çocuklara çok soyut kavram olarak geldi. Günlük yaşantılarından yaşadıkları fakat öğrenmekte sıkıntı çektikleri bir konu.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö6 öğretmeni her sınıfa özel coğrafya öğretim materyalleri olması gerektiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö6 öğretmeni;

*“... elimizde daha çok materyallerin olmasını isterdim. Her sınıfta küre modeli, kabartma haritalar ve modeller olmalı.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö6 öğretmeni tüm okullarda coğrafya dersi için ayrı bir sınıf oluşturulması gerektiği görüşündedir. Buna ilişkin Ö6 öğretmeni;

*“...kesinlikle coğrafya dersi için ayrı bir sınıf olmalı. Yaptırabileceğimiz etkinlik örnekleri bi kitap halinde bize verilmeli.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö8 öğretmeni ders sürelerinin kısa oluşu ve coğrafya konularının canlı derslerle işlenmesi başarı düzeyini düşürdüğü görüşündedir. Buna ilişkin Ö8 öğretmeni;

*“...pandemi döneminde ders sürelerinin kısa oluşu hafta da 2 gün yüz yüze ders işlenmesi ve canlı derslerle işlenmesi başarı düzeyini olumsuz etkilemektedir.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katkı sağlayan 8 öğretmenden Ö8 öğretmeni müfredatın hafifletilmesi görüşündedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan araştırmada pandemi döneminde 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi içerisine bulunan coğrafya konularının öğretilmesinde kullandıkları materyalden, yöntemden ve etkinliklerden kaynaklanan bazı sorunlar tespit edilmiştir. Pandemi döneminde öğretmenlerin çoğunluğu düz anlatım tekniğini daha çok tercih ettiğini, bunun yanında soru-cevap tekniğinin de yaygın olarak tercih edilen yöntemlerden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu süreçte coğrafya konularının öğretiminde harita başta olmak üzere küre ve konu bağlantılı görsel materyal kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konuları kazanımlarının genellikle soyut olduğu, dolayısıyla istenilen düzeyde başarının sağlanmasının zor olduğu belirtilirken, kazanımların yanında ders saatlerinin yetersizliği vurgulanmış, ders saatlerinin artırılması istenmiştir. Pandemi döneminde sınıf içi etkinliklerin zor olduğu, konunun özelliğine uygun olarak görsel materyal kullanılmaya özen gösterildiği, bu süreçte sosyal mesafeye uymanın da bazı sınırlılıklara neden olduğu belirtilmiştir.

Çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan birisi de coğrafya konularının öğretiminde uygulamaya daha fazla yer verilmesi gerekli iken, bu olağanüstü süreçte uygulamaya yeteri kadar zaman ayırlanamamasından kaynaklı olduğu üzerinde durulmuştur.

Pandemi döneminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri şunlardır:

- Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde görsellik büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görsellere yer vermesi dersi zevkli ve daha anlaşılır hale getirmektedir. Uzmanlar tarafından öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun görseller hazırlanabilir.
- Pandemi döneminde sosyal mesafenin korunması açısından birçok etkinlik yapılamamaktadır. Bu durum dersi monoton hale getirmiştir. Bu durumu ortadan kaldırmak için konu ile ilgili karikatürler veya şarkılar kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersi içerisinde bulunan coğrafya konularının öğrenilmesinde öğrenciler daha çok ezberle yönelmekte ve sınav başarısı üzerinde durmaktadırlar. Ezber yöntemi tekrara başvurulmadığı sürece bilgilerin kalıcılığını sağlamakta yeteri düzeyde değildir. Bilgilerin kalıcılığını sağlamak ve konuların birbiri ile ilişkisini net bir şekilde gösterebilmek için kavram haritaları kullanılabilir.
- Nitelikli coğrafya öğretimi bilginin kullanılabilir hale gelmesi ile gerçekleştirilebilir. Teorik bilgiden çok uygulamaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Alan gezileri yapılarak öğrencilerin hayal gücünü ve ilgileri doğrultusunda yaratıcı yazma etkinlikleri yapılabilir.
- Pandemi sürecinde kitaplardaki etkinlikler yeniden gözden geçirilmeli ve sürece uygun hale getirilmelidir.
- Pandemi sürecinde sosyal mesafeye uygun olarak çocukların okula geldiği günlerde drama etkinliklerine yer verilebilir.

- Pandemi döneminde sınırlandırılan etkinliklerden dolayı öğrenciler normal eğitim sürecinden daha pasif hale gelmiştir. Süreçte öğrencilerin aktifliğini sağlayabilmek için her bir öğrenciye ünlü bir coğrafyacının hayatını araştırma görevi verilip araştırılan ünlü coğrafyacının hayatı meddah oyunu şeklinde sınıfta veya canlı derste sunulabilir.
- Pandemi süreci göz önünde bulundurularak kazanım sayıları sürece uygun hale getirilebilir. Ayrıca sosyal bilgiler ders saatleri artırılmalı, uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Öğretmenlere coğrafya konularının öğretilmesi ile ilgili etkinlik kılavuz kitapları hazırlanmalıdır.

Yapılan araştırmada 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi içerisinde bulunan coğrafya öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar ortaya konulmuştur. Bu ve buna benzer çalışmaların sadece 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi için değil bütün eğitim camialarında yapılması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Akyol, Ç. (2004) "Coğrafya Eğitiminde Temel Sorunlar", Yazılı Bildiri, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü-DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, Tebliğler Kitabı, ss. 32-38, Ankara.
- Atalay, İ. (2005) Genel Fiziki Coğrafya, Meta Basım Matbaacılık: İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008, s.159). Bilimsel araştırma yöntemleri (26.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. (2020). Coranavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Günes, F. (2003). Okuma yazma öğretiminde cümlenin önemi, *Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı. 13*, 39-48.
- Güngördü, E. (1999) Coğrafya’da Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar, Özcan Ofset: Ankara.
- Hanaylı, G , Öztürk, A , Baysan, S , Vural, R . (2020). Sosyal Bilgilerin Doğası, Anlamı ve Nasıl Öğretildiği Üzerine Bir Durum Çalışması: Öğretmen Görüşleri . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238.
- İzbırak, R. (1992) Coğrafya Terimleri Sözlüğü, MEB Yayınları: İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013) Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber. Turan, S. (Ed.) Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019, s.71). Eğitimde araştırma yöntemleri (1.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- www.wikipedia.org (erişim 13.10.2020).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018, s.69). Nitel araştırma yöntemleri (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018, s.269-270). Nitel araştırma yöntemleri (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Lise Son Sınıf Öğrencilerinin “Sosyal Medya” Kullanım Amaçlarının İncelenmesi

Murat URFALIOĞLU<sup>1</sup>

Sami ŞAHİN<sup>2</sup>

Mustafa KÜRKCÜ<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 03.01.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemek ve bu amaçlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Şişman-Eren (2014) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Tokat ili ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Lise son sınıf öğrencileri arasından oransız kümelere ayırma yöntemi kullanarak seçilen 667 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programında aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamli farklılığın gözlemlendiği durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tukey testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları; cinsiyet, okul türü, günlük internet kullanım süresi ve haftalık internet kullanım süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak öğrencilerin yaşadığı yerleşim bölgesinin türü açısından anlamlı fark göstermemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Lise, Öğrenci

## Investigation of the "Social Media" Usage Purposes of Senior High School Students

### Abstract

We conducted our research in order to determine the purposes of social media use of senior high school students and to examine these purposes in terms of various variables. Our research was conducted with the correlational scanning design of the quantitative research method. In the collection of data, "social media usage purposes scale" developed by Şişman Eren (2014) was used. Our research was conducted with 667 students who were selected among the senior high school students studying in Tokat province and its districts in the 2019-2020 academic year using the method of disproportionate clustering. The data obtained were analyzed by using arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar : Murat Urfalioğlu, Doktora, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri, Türkiye, muraturfal60@gmail.com, 0000-0002-2893-8135

<sup>2</sup> Sami Şahin, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, sami@gazi.edu.tr, 0000-0003-1873-5243

<sup>3</sup> Mustafa Kürkcü, Öğretmen, Tokat Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, mustafakurkcucu60@gmail.com, 0000-0002-4669-105X

way analysis of variance (ANOVA) values in SPSS 20.0 program. In cases where a significant difference was observed, Tukey test was applied to see between which groups the difference was. As a result of our research; Social media usage purposes of senior high school students; showed a significant difference in terms of gender, school type, daily internet usage time and weekly internet usage time variables. However, it did not show a significant difference in terms of the type of residential area where the students lived.

**Key Words:** Social Media, High School, Student

## Giriş

Bireyin herhangi bir gruba dâhil olması durumu sosyalleşme olarak tanımlanmaktadır. Bir gruba dâhil olmayı seçen birey, o grubun; değerlerini, normlarını, kültürünü, kurallarını benimsemekle ve bu grup içinde üstleneceği rolleri ve kendisinden beklenen davranışları yerine getirme sorumluluğu üstlenmektedir. Bireyin sosyalleşmesi için bir takım süreçlerin yaşanması gerekmektedir. Sosyalleşme süreci bireyin dünyaya gelmesiyle başlar ve yer aldığı toplumun; değerlerini, inançlarını, alışkanlıklarını ve davranış kalıplarını öğrenip özümsemesiyle devam eder (Ergün, 1994). Sosyalleşme kavramı insanların yüz yüze iletişimi ve etkileşimini temsil etmektedir. Ancak; 20. yüzyıl son çeyreğinden itibaren insanlık birçok alanda hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim süreci; yapıları, anlayışları ve her alandaki uygulamaları etkilemiştir (Can, 2002). Bu değişim süreci sosyalleşme olgusunda da etkisini göstermiştir. İnternet teknolojisinin öncesinde birey, farklı boyutlu gruplara dâhil olmayı seçtiğinde bu gruplardaki diğer bireylerle yüz yüze etkileşim yaşamak zorundayken, günümüzde internet teknolojisiyle birlikte bu olgu da altüst olmuştur.

Uluslararası bilgi iletişim ağı olan internet; birbirine bağlı bilgisayar ağlarından oluşmaktadır. TDK sözlüğünde genel ağ olarak yer alan internetin herhangi bir şekilde sınırlaması ve yöneticisi bulunmamaktadır (URL-1). Gelişen dünyada bilgi zaten değişmekteydi. İnternet ile birlikte bilgiye erişme yolları da değişime uğradı (Can, 2002). Birey internet aracılığı bilgiye sadece ulaşmakla kalmadı, farklı uygulamalar ile bilgiyi üreten haline geldi. Bu uygulamaların yer aldığı internet ortamı bireyin dünyasına sosyal medya kavramını getirdi. İnternet teknolojisinin ilk aşaması olduğunu söyleyebileceğimiz Web 1.0 araçlarında tüketici konumundaki birey, bilgilerin bulunduğu web sayfalarına girerek bilgiyi edinerek ayrılırdı. Ancak Web 2.0 olarak adlandırılan teknolojiyle birlikte birey internet ortamında bilgi tüketicisi olmanın ötesine geçerek bilgi üretmeye başladı. Bu anlamda sosyal medya, Web 2.0 teknolojisi ve felsefesini temel alan, içeriğin aynı zamanda tüketicisi olan bireyler tarafından oluşturulduğu sağlayan internet tabanlı uygulamalar olarak tanımlanabilir (Tuncer, 2013).

Sosyal medya uygulamaları bireylerin, halka açık veya halka yarı açık olarak kendi profillerini oluşturdukları, bağlantı paylaştıkları, çevrimiçi topluluklardaki bireylerle aktivitelerini paylaştıkları, birbirlerine mesaj gönderebildikleri, ses, video ve dosya paylaşımı yapabildikleri sitelerdir (Boyd ve Ellison, 2007). Dolayısıyla sosyal medya denilen alanın en önemli özelliği, içeriğinin kullanıcılar tarafından üretilmesi ve paylaşılmasıdır. Sosyal medya uygulamaları kullanıcılarına; kendilerini ifade etme, iletişimde bulunma, etkileşim içinde olma, gruba katılma ve sosyalleşme imkânları sunmaktadır (Evans, 2008). Sosyal medya uygulamalarındaki bu imkânlarla ulaşma ve kullanma, karmaşık olmanın aksine oldukça basit bir iletişim simetrisine sahiptir. Bir kullanıcı aynı anda farklı alanlardaki birçok birey ile iletişim kurabildiği gibi başka kullanıcılarda aynı süreçte onunla iletişim kurabilirler. Bu durum sosyal medya uygulamalarının ne kadar geniş bir ağı kapsadığını ve kullanımını ne kadar kolay olduğunu göstermektedir (Bedir ve Gülcü, 2016).

Jenkins ve Deuze'a (2008) çalışmasına göre bireyler, sosyal medya ile kendi hikâyelerini anlatabilirler, başkalarının hikâyesine ulaşabilirler, bilgi edinebilirler, tartışmalara katılabilirler ve izleyebilirler. Bu sayede bireyler dünya hakkında farklı perspektiflerden beslenme imkânı bulurlar. Sosyal medya uygulamalarının kullanım amaçlarını içeren farklı yapı taşları vardır. Bu yapı taşlarının önemi her bir uygulama açısından farklıdır. Örneğin; Youtube “paylaşım”, Facebook “ilişkiler”, LinkedIn ise kimlik unsuruna daha fazla odaklanmış durumdadır (Bedir ve Gülcü, 2016). Odak noktası farklılık göstermesine karşın sosyal medya uygulamaları kullanıcıları arasında ayrıcalık göstermeden, etkileşime dayalı eşit bir ortam oluşturan, erişimi ve kullanım şekli basit, paylaşımlı ve geniş kitlelere ulaşabilen olarak tasarlanarak bireylerin kullanımına sunulmuştur (Güney, 2020). Bireylerin sosyal medya uygulamalarını kullanma nedenleri farklılık göstermekle birlikte daha çok, iletişim kurma, bilgiye ulaşma ve eğlenme amaçlı tercihlerin öne çıktığı görülmektedir (Şişman-Eren, 2014). Sosyal medya uygulamaları da bireylerin bu nedenleri doğrultusunda benzer ve farklı yönleriyle çeşitlilik göstermiştir. Bu kapsamda günümüzde daha çok kullanılan bazı sosyal medya uygulamaları şunlardır;

- Facebook,
- WhatsApp,
- Instagram,
- YouTube,
- Wikipedia,
- Twitter,
- LinkedIn,
- Blog sayfaları

Bu uygulamalardan Facebook uygulaması, 2004 yılında Mark Zuckerbeg tarafından, eğitim gördüğü Harvard Üniversitesindeki öğrencilerin kullanımı amacıyla özel bir ağ olarak kurulmuştur. Kullanıcı aksi yönde tercih yapmadıkça, aynı ağın parçası olan kullanıcılar birbirlerinin profillerini görüntüleyebilir. Facebook uygulaması kullanıcılarına, yeni insanlarla tanışma fırsatı vermekle birlikte daha çok mevcut ilişkileri sağlamlaştırmak için kullanılıyor (Boyd ve Ellison, 2007). 2006 yılından itibaren 13 yaş sınırlaması ile bütün bireylerin kullanımına açılan facebook kullanıcılarına, fotoğraf ve video paylaşımı, mesajlaşma, telekonferans ve oyun oynama gibi birçok fırsat sunuyor. Kullanıcılar kendi tercihlerine göre profillerini gizli hale getirme gibi bir dizi güvenlik tercihinde bulunabiliyor (Kenanoğlu, 2017). Ücretsiz bir uygulama olan facebook'un en önemli gelir kaynağı birçok sosyal medya uygulamasında olduğu gibi reklam yayınları oluşturmaktadır.

Yahoo eski çalışanları olan Brian Acton ve Jan Koum tarafından 2009 yılında kurulan WhatsApp, 180'den fazla ülkede 2 milyarı aşan kullanıcıya sahip bir sosyal medya uygulamasıdır. WhatsApp ile kullanıcılar, internet tabanını kullanarak, arkadaşları ve aileleriyle kolay, güvenilir ve ücretsiz mesajlaşma ve arama gerçekleştirebilirler (URL-4).

Instagram, 2010 yılında kurulmuş ve 2012 yılında Facebook tarafından satın alınmıştır. Instagram uygulaması kullanıcılarına, fotoğraf ve video paylaşımı yapma, mesajlaşma, canlı yayın yapma ve paylaşımlara kullanıcı etiketleme gibi imkanlar sunan ve akıllı telefonlar üzerinden kullanılabilen bir sosyal medya uygulamasıdır (Yeniçikti, 2016).

Video paylaşım sitesi olan YouTube 2005 yılında kurulmuştur ve 2006 yılında Google firmasının bünyesine dahil edilmiştir. Platform üzerinde yer alan videolar herkes tarafından ulaşılarak izlenebilmekte ve üye olunarak videolar yüklenilebilmektedir. YouTube üzerinde eğitimden eğlenceye kadar farklı temalarda birçok video bulunmaktadır (Kenanoğlu, 2017). Bu anlamda

kullanıcılarına, ihtiyaçları çerçevesinde geniş bir video havuzu sunmaktadır. Kullanıcılarının video paylaşımına fırsat vermesi sayesinde en çok bilinen uygulamalardan biri haline gelen YouTube, bilgi ve beceri paylaşımına fırsat vermesinin yanında reklam dağıtım platformu olarak da görev yapmaktadır. Kullanıcılar izledikleri videolara puan verebilmekte, yorum yapabilmekte ve şikâyet ederek videonun uygulamadan kaldırılmasını sağlayabilmektedirler (Bedir ve Gülcü, 2016).

Wikipedia, birçok dil kullanılarak kullanıcıları tarafından ortaklaşa hazırlanan, bağımsız ve kâr amacı taşımayan bir ağ ansiklopedisidir. Sürekli olarak eklemeler yapılarak değişikliklere izin vermesi yönüyle hiçbir zaman tamamlanamayacağı öngörülmektedir (URL-3). Web tarayıcıları aracılığı ile oluşturulan dinamik sayfalara viki adı verilmektedir. Viki'lerin en iyi örneği Wikipedia'dır. İçeriğinin kullanıcıları tarafından oluşturulduğu bu uygulamada kullanıcılar, basit metin düzenleme araçları kullanarak içerikler üzerinde değişiklikler yapabilirler (Caverly ve Ward, 2008). İçeriklerinin kullanıcıları tarafından oluşturulması, eklenmesi ve değiştirilmesi yönüyle oluşan bir ansiklopedi olması nedeniyle wikipedia içeriklerinin güvenilirliği üzerine tartışmalar devam etmektedir.

2006 yılında Evan Williams, Jack Dorsey ve Biz Stone tarafından geliştirilen Twitter, en basit tanımla insanların kendini ifade ettiği kısa mesaj paylaşım ağı olarak açıklanabilir. Twitter, oldukça farklı kimliğe sahip kullanıcılar yer aldığı heterojen bir ağ ortamıdır. Bu yapısı sayesinde yeni bir kamusal kültürünün oluşmasına katkı sunmaktadır (Schmidt, 2016). Twitter uygulamasını diğer uygulamalardan ayıran en önemli iki özelliğini karakter sınırlaması ve hız olarak gösterebiliriz. İlk olarak 140 karakter ile mesaj paylaşımına izin veren uygulama daha sonra bu sınırı 280 karaktere çıkararak kullanıcıların kendilerini kısa ve öz olarak ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

LinkedIn, 2003 yılında kullanıcılarının iş geliştirme süreçlerine yardımcı olmak, bilgi birikimini paylaşmak amacıyla kurulan ve kullanıcılarının profil oluşturmasına, resim paylaşmasına, arkadaşları ile bağlantı kurmasına fırsat tanıyan sosyal medya uygulamasıdır. LinkedIn, iş odaklı bir sosyal medya uygulamasıdır. Üyeleri uygulamayı, tanıdıkları ve güven duydukları kişiler ile iletişim ağı oluşturmak amacıyla kullanırlar. LinkedIn herkese açık olmasına karşın daha çok öğrenciler ve profesyoneller tarafından tercih edilen bir uygulamadır (Papacharissi, 2009).

Dilimize "ağ günlüğü veya web günlüğü" olarak çevrilmesine karşın halen orijinal haliyle kullanılmaya devam edilen "blog" terimi, en basit tanımıyla kolay hazırlanabilen web sayfası anlamına gelmektedir. Blog adı verilen web sayfalarında, bireyler genel olarak bedava olan yazılımları kullanarak bir günlük oluşturmaktadır. Her yeni girişe gönderi adı verilen blog'larda en yeni gönderiler en üstte yer alır ve her bir gönderi, oluşturan kullanıcısının bilgilerini içerir. Blog'ların içeriği; politikadan eğlenceye, kültürden spora, reklamcılıktan pazarlamaya kadar uzanan inanılmaz bir çeşitlilik göstermektedir. Kullanıcılar, blog'larda istedikleri konuda istedikleri içerikleri yazabilmektedirler (Özata ve Özataşkın, 2005).

Wearesocial'ın 2018 yılında açıkladığı internet kullanıcı raporuna göre dünya nüfusunun %55'i interneti ve %44'ü sosyal medya uygulamalarını aktif olarak kullanmaktadır. Mobil cihaz kullanımının yaygınlaşması sosyal medya kullanımındaki büyümeyi artırmaktadır (URL-2). Bu veriler geleceğin eğitim öğretim süreçlerinin inşasında sosyal medyanın vazgeçilmez bir alan olduğunu göstermektedir. Öğrenciler başta olmak üzere eğitim paydaşlarının bilinçli sosyal medya kullanıcıları haline gelmeleri, nitelikli eğitim süreçleri için olmazsa olmaz unsurlar arasında yerini almaktadır.

Sosyal medyanın sürekli ve uzun saatler süresince kullanımı sonucunda bireyde; dikkat eksikliği, sözsüz iletişim, kaygı ve depresyon gibi rahatsızlıklar görülebilmektedir. Sosyal medya uygulamaları

öğrencileri etkisi altına alarak sosyal hayattan kopmalarına dahi neden olabilmektedir (Tanrıverdi ve Sağır, 2014). Buna karşın sosyal medya uygulamaları öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak da kullanılabilir (Clarke, 2009). Bu nedenle, sosyal medya uygulamalarının bilinçli kullanımının öğretilmesi, eğitim süreçleri açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya üzerine yapılan araştırmalara ilişkin literatür incelendiğinde, lise öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların daha az olduğu görülmektedir. Değişen ve gelişen dünyada, sosyal medya kullanım yaygınlığını düşündüğümüzde nitelikli eğitim öğretim süreçlerinin planlanmasında sosyal medya uygulamalarının bir araç olarak kullanımının önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla birçok sosyal medya uygulamasına yasal olarak erişilebilen yaş aralığında bulunan lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının tespit edilmesi, bu verilerin öğrencilerin bilinçlendirilmesinde ve eğitim süreçlerinin geleceğine dönük planlamalarında kullanılması önemli bir husustur.

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemeyi, sosyal sosyal medya kullanım amaçlarını; cinsiyet, yerleşim bölgesi, okul türü, kaç yıldır internet kullandığı, günlük internet kullanım süresi, haftalık internet kullanım süresi bağımsız değişkenleri açısından incelemeyi ve lise son sınıf öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarının eğitim öğretim süreçlerine entegre edilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımları açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arası ilişkileri açığa çıkarmak ve bu ilişkilerin düzeylerini belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Tokat ili sınırları içerisindeki lise son (12. Sınıf) sınıflarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 89 lise bulunmakta ve bu liselerde toplam 29.006 öğrenci eğitim görmektedir. Araştırma örnekleminin seçiminde oransız kümelere ayırma yoluyla örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır. Kümelere ayırma yoluyla örneklem seçimi yönteminde, evrenin içinden rastgele okullar seçilir ve bu okullarda eğitim gören bütün lise son sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda araştırmada Tokat ili sınırları içerisinde bulunan ortaöğretim okulları içinden 7 okula ulaşılabilmektedir. Bu okulların son sınıflarında eğitim gören öğrencilere ölçek formları gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 667 adet ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Şişman-Eren (2014) tarafından geliştirilen 12 maddeli ve beşli derecelendirmeli (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) likert ölçeği olan “sosyal medya kullanım amaçları ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracının (Cronbach Alfa) iç tutarlılık katsayısı .89, birinci ve ikinci faktörün güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88 ve .80 dir (Eren, 2014). Ölçek kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Kişiler arası etkileşim boyutunda 7 madde, ders hazırlığı boyutunda ise 5 madde yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının yanısıra, Q-Q grafikleri de incelenmiş olup verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların karşılaştırılması için ikili gruplarda bağımsız gruplar için “t testi”, ikiden fazla grupların ortalamaları arasındaki farkı test etmek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Verilere t testi ve varyans analizi uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının “Cinsiyet” değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Kişiler arası etkileşim	Kadın	298	20,67	6,39	665	-,423	,672
	Erkek	369	20,88	6,25			
Ders Hazırlığı	Kadın	298	15,26	3,77	665	5,684	0,000
	Erkek	369	13,42	4,44			

Tablo 1’de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları cinsiyet değişkenine göre; kişiler arası etkileşim boyutunda [t(665)= -,423; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak; ders hazırlığı [t(665)=5,684; p<.05] boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının “Yerleşim Bölgesi” değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının “Yerleşim Bölgesi” Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yerleşim Bölgesi	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Fark
Kişiler arası etkileşim	a. Köy-Kasaba	174	20,12	6,46	2	2,573	,077	
	b. İlçe	96	20,12	6,05	66			
	c. Merkez	397	21,24	6,27	4			
	d. Toplam	667	20,79	6,31				
Ders Hazırlığı	a. Köy-Kasaba	174	13,74	4,24	2	1,732	,178	
	b. İlçe	96	14,25	3,95	66			
	c. Merkez	397	14,46	4,32	4			
	d. Toplam	667	14,24	4,25				

Tablo 2’de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları yaşadıkları yerleşim bölgesi değişkenine göre; kişiler arası etkileşim [ $F(2-664)= 2,573$ ;  $p>.05$ ] ve ders hazırlığı boyutlarında [ $F(2-664)= 1,732$ ;  $p>.05$ ] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının “Okul Türü” değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının “Okul Türü” Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Fark
Kişiler arası etkileşim	a. Anadolu Lisesi	240	20,39	6,50	3	4,668	,003	a-c
	b. Fen Lisesi	107	20,66	6,16	663			
	c. Mesleki ve Teknik A.L.	181	22,19	6,53				
	d. Sosyal Bilimler Lisesi	139	19,74	5,49				
	e. Toplam	667	20,79	6,31				
Ders Hazırlığı	a. Anadolu Lisesi	240	14,82	3,92	3	10,021	,000	a-b
	b. Fen Lisesi	107	13,41	3,51	663			
	c. Mesleki ve Teknik A.L.	181	13,15	4,80				
	d. Sosyal Bilimler Lisesi	139	15,29	4,16				
	e. Toplam	667	14,24	4,25				

Tablo 3’de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları okul türü değişkenine göre; kişiler arası etkileşim [ $F(3-663)= 4,668$ ;  $p<.05$ ] ve ders hazırlığı boyutlarında [ $F(3-663)= 10,021$ ;  $p<.05$ ] anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testinin sonuçlarına göre; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=22,19$ ,  $S=6,53$ ) son sınıf öğrencileri, Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=20,39$ ,  $S=6,50$ ) ve Sosyal Bilimler Lisesi ( $\bar{x}=19,74$ ,  $S=5,49$ ) son sınıf öğrencilerine göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar.

Ders hazırlığı boyutunda baktığımızda ise Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=14,82$ ,  $S=3,92$ ) son sınıf öğrencileri, Fen Lisesi ( $\bar{x}=13,41$ ,  $S=3,51$ ) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=13,15$ ,  $S=4,80$ ) son sınıf öğrencilerine göre; Fen Lisesi ( $\bar{x}=13,41$ ,  $S=3,51$ ) son sınıf öğrencileri Sosyal Bilimler Lisesi ( $\bar{x}=15,29$ ,  $S=4,16$ ) son sınıf öğrencilerine göre; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=13,15$ ,  $S=4,80$ ) son sınıf öğrencileri de Sosyal Bilimler Lisesi ( $\bar{x}=15,29$ ,  $S=4,16$ ) son sınıf öğrencilerine göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının “İnternet Kullanım Yılı” değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının “İnternet Kullanım Yılı” Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	İnternet Kullanım Yılı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Fark
Kişiler arası etkileşim	a. 1-3 yıl arası	88	18,35	6,15	3	12,500	,000	a-c
	b. 4-6 yıl arası	280	19,96	6,03	663			
	c. 7-9 yıl arası	160	21,93	6,41				
	d. 10 yıl ve üzeri	139	22,68	6,10				
	e. Toplam	667	20,79	6,31				

Ders	a. 1-3 yıl arası	88	13,19	4,26	3	3,380	,018	a-d
Hazırlığı	b. 4-6 yıl arası	280	14,40	4,08	663			
	c. 7-9 yıl arası	160	13,95	4,07				
	d. 10 yıl ve üzeri	139	14,92	4,67				
	e. Toplam	667	14,24	4,25				

Tablo 4’de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları internet kullanım yılı değişkenine göre; kişiler arası etkileşim [ $F(3-663)= 12,500$ ;  $p<.05$ ] ve ders hazırlığı boyutlarında [ $F(3-663)= 3,380$ ;  $p<.05$ ] anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testinin sonuçlarına göre; interneti 1-3 yıl arasında ( $\bar{x}=18,35$ ,  $S=6,15$ ) kullananlar, 7-9 yıl arası ( $\bar{x}=21,93$ ,  $S=6,41$ ) ile 10 yıl ve üzerinde ( $\bar{x}=22,68$ ,  $S=6,10$ ) kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Ders hazırlığı boyutunda bakıldığında ise interneti 1-3 yıl arasında ( $\bar{x}=13,19$ ,  $S=4,26$ ) kullananlar, 10 yıl ve üzerinde ( $\bar{x}=14,92$ ,  $S=4,67$ ) kullananlara göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının “Günlük İnternet Kullanım Süresi” değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının “Günlük İnternet Kullanım Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Günlük İnternet Kullanım Süresi	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Fark
Kişiler arası etkileşim	a. 1 saatten az	92	16,02	5,74	3	41,165	,000	a-b
	b. 1-2 saat	254	19,68	5,82	663			a-c
	c. 3-4 saat	196	22,50	5,73				a-d
	d. 4 saatten fazla	125	23,88	5,94				b-c
	e. Toplam	667	20,79	6,31				b-d
Ders Hazırlığı	a. 1 saatten az	92	13,45	3,93	3	3,139	,025	a-c
	b. 1-2 saat	254	14,33	4,00	663			
	c. 3-4 saat	196	14,84	4,29				
	d. 4 saatten fazla	125	13,68	4,78				
	e. Toplam	667	14,24	4,25				

Tablo 5’de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları günlük internet kullanım süresi değişkenine göre; kişiler arası etkileşim [ $F(3-663)= 41,165$ ;  $p<.05$ ] ve ders hazırlığı boyutlarında [ $F(3-663)= 3,139$ ;  $p<.05$ ] anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testinin sonuçlarına göre; interneti günlük 1 saatten az ( $\bar{x}=16,02$ ,  $S=5,74$ ) kullananlar, 1-2 saat ( $\bar{x}=19,68$ ,  $S=5,82$ ), 3-4 saat ( $\bar{x}=22,50$ ,  $S=5,73$ ) ve 4 saatten fazla ( $\bar{x}=23,88$ ,  $S=5,94$ ) kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Ders hazırlığı boyutunda bakıldığında ise interneti günlük 1 saatten az ( $\bar{x}=13,45$ ,  $S=3,93$ ) kullananlar, 3-4 saat ( $\bar{x}=14,84$ ,  $S=4,29$ ) kullananlara göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar.



Tokat ili merkez ve ilçelerinde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarının “Haftalık İnternet Kullanım Süresi” değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının “Haftalık İnternet Kullanım Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Haftalık İnternet Kullanım Süresi	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Fark	
Kişiler arası etkileşim	a. 1-2 gün	56	16,76	6,54	3	27,030	,000	a-d	
	b. 3-4 gün	74	17,77	5,97				663	b-d
	c. 5-6 gün	54	17,68	5,63				c-d	
	d. her gün	483	22,07	5,94					
	e. Toplam	667	20,79	6,31					
Ders Hazırlığı	a. 1-2 gün	56	12,78	3,97	3	3,678	,012	a-d	
	b. 3-4 gün	74	13,90	3,96				663	
	c. 5-6 gün	54	13,53	4,25					
	d. her gün	483	14,54	4,29					
	e. Toplam	667	14,24	4,25					

Tablo 6’da görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları haftalık internet kullanım süresi değişkenine göre; kişiler arası etkileşim [ $F_{(3-663)}= 27,030$ ;  $p<.05$ ] ve ders hazırlığı boyutlarında [ $F_{(3-663)}=3,678$ ;  $p<.05$ ] anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testinin sonuçlarına göre; interneti haftanın her günü ( $\bar{x}=22,07$ ,  $S=5,94$ ) kullananlar, 1-2 gün ( $\bar{x}=16,76$ ,  $S=6,54$ ), 3-4 gün ( $\bar{x}=17,77$ ,  $S=5,97$ ) ve 5-6 gün ( $\bar{x}=17,68$ ,  $S=5,63$ ) kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar.

Ders hazırlığı boyutunda bakıldığında ise interneti haftanın 1-2 günü ( $\bar{x}=12,78$ ,  $S=3,97$ ) kullananlar, her gün ( $\bar{x}=14,54$ ,  $S=4,29$ ) kullananlara göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

### Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularına göre lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları cinsiyet değişkeni açısından; kişiler arası etkileşim boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak; ders hazırlığı boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgu alan yazında cinsiyet faktörünün, gençlerin çevrimiçi ağ topluluklarına katılımıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Ahn, 2011). Hargittai (2007) de bu araştırmanın bulgusuyla benzer olarak çalışmasında sosyal ağ sitelerinin kullanımında cinsiyetin etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tahiroğlu, Celik, Uzel, Ozcan ve Avcı (2008) kadın kullanıcıların interneti daha çok bilgi edinme amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tanrıverdi ve Sağır (2014) çalışmalarında da kadın öğrencilerin sosyal medyayı eğitim amaçlı olarak daha fazla kullandıkları sonucuna varmışlardır. Deniz ve Gürültü (2018) bu araştırma ile benzer olarak cinsiyet değişkeninin internette meşgul olma sürelerini etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Emin Kalender (2016) çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sosyal medyaya dönük tutumlarında anlamlı fark oluşturduğu ve bu farkın kadın öğrenciler lehine olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Oral ve Kenanoğlu (2020) çalışmalarında bu araştırmadan farklı olarak erkek öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinin

eğitimde kullanmanın ders başarısında katkısının daha fazla olduğu görüşüne sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bu araştırmanın bulguları Şişman-Eren (2014), Orhan ve Akkoyunlu (2004) bulguları ile de farklılık göstermektedir.

Bulgular, lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları yaşadıkları yerleşim bölgesi değişkeni açısından; kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları okul türü değişkeni açısından; kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi son sınıf öğrencileri, Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi son sınıf öğrencilerine göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Alan yazında ise Deniz ve Gürültü (2018) yaptıkları çalışmalarında sosyal medya bağımlılığının okul türü değişkeninden büyük ölçüde etkilenmediği, sadece çatışma boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Bulgular, lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları internet kullanım yılı değişkeni açısından; kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. İnterneti 1-3 yıl arasında kullananlar, 7-9 yıl arası ile 10 yıl ve üzerinde kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha az kullanmaktadırlar. Ders hazırlığı boyutunda ise interneti 1-3 yıl arasında kullananlar, 10 yıl ve üzerinde kullananlara göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar. Bu sonuca göre lise son sınıf öğrencilerinin interneti kullanmaya yeni başladıkları ilk 3 yıllık dönemde onu keşfetmek gibi farklı amaçlarla kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin interneti kullanma süreleri arttıkça sosyal medyayı kullanma sürelerinin arttığı, eski kullanıcılar sosyal medyada geçirdikleri süre daha fazla olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Emin - Kalender, 2016). Deniz ve Gürültü (2018) benzer olarak çalışmalarında sosyal medya bağımlılığının, sosyal medya kullanım yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve sosyal medya kullanım yılının arttıkça buna dönük bağımlılığında arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Şişman-Eren (2014) ise çalışmasında; internet kullanım yılının arttıkça kişiler arası etkileşim yönünde sosyal medya kullanımının da arttığı ancak bu araştırmadan farklı olarak; internet kullanım yılının arttıkça sosyal medyanın ders hazırlığı amacıyla daha az kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Bulgular, lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları günlük internet kullanım süresi değişkenine göre; kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. İnterneti günlük 1 saatten az kullananlar, 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha az kullanmaktadırlar. Ders hazırlığı boyutunda ise interneti günlük 1 saatten az kullananlar, 3-4 saat kullananlara göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgu alan yazında Emin Kalender'in (2016) çalışmasındaki; öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının "sosyal medyada geçirdiği zaman" değişkeni açısından anlamlı fark oluşturduğu ve bu farkın sosyal medyada geçirilen zamanla doğru orantılı olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Deniz ve Gürültü (2018) benzer olarak; sosyal medya bağımlılığının, günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve günlük internet kullanım süresinin arttıkça sosyal medya bağımlılığının da arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Şişman-Eren (2014) ise kişiler arası etkileşim boyutunda anlamlı fark olduğu ve günlük internet kullanım sürelerinin arttıkça kişiler arası etkileşim amaçlı kullanımın da arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Farklı olarak ise ders hazırlığı

boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Tanrıverdi ve Sağır (2014) farklı olarak; ayda birkaç kere sosyal medyayı kullanan öğrencilerin günde bir defa veya birkaç kez sosyal medyayı kullanan öğrencilerden daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Yıldırım Şen (2019) ise; internette daha az süre geçiren katılımcıların daha çok süre geçiren katılımcılara göre daha fazla amaçsal kullanım tutumuna sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bulgular, lise son sınıf öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları haftalık internet kullanım süresi değişkeni açısından; kişiler arası etkileşim ve ders hazırlığı boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. İnterneti haftanın her günü kullananlar, 1-2 gün, 3-4 gün ve 5-6 gün kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Ders hazırlığı boyutunda ise interneti haftanın 1-2 günü kullananlar, her gün kullananlara göre; sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar. Diğer taraftan Şişman-Eren'in (2014) çalışmasındaki; kişiler arası etkileşim boyutunda anlamlı fark olduğu ve haftalık internet kullanım sürelerinin arttıkça kişiler arası etkileşim amaçlı kullanımın da arttığı bulgusu ile benzerlik gösterirken ders hazırlığı boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ile çelişmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Kadın öğrenciler sosyal medyayı, erkek öğrencilere göre ders hazırlığı amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim bölgelerinin türü sosyal medyayı kullanım amaçlarını etkilememektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi son sınıf öğrencileri, Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi son sınıf öğrencilerine göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Anadolu Lisesi son sınıf öğrencileri, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi son sınıf öğrencilerine göre sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Fen Lisesi son sınıf öğrencileri Sosyal Bilimler Lisesi son sınıf öğrencilerine göre sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi son sınıf öğrencileri, Sosyal Bilimler Lisesi son sınıf öğrencilerine göre sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar. Lise son sınıf öğrencilerinden interneti 1-3 yıl arasında kullananlar, 7-9 yıl arası ile 10 yıl ve üzerinde kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha az kullanmaktadır. Lise son sınıf öğrencilerinden interneti 1-3 yıl arasında kullananlar, 10 yıl ve üzerinde kullananlara göre sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Lise son sınıf öğrencilerinden interneti günlük 1 saatten az kullananlar, 1-2 saat, 3-4 saat ve 4 saatten fazla kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Lise son sınıf öğrencilerinden interneti günlük 1 saatten az kullananlar, 3-4 saat kullananlara göre sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Lise son sınıf öğrencilerinden interneti haftanın her günü kullananlar, haftada; 1-2 gün, 3-4 gün ve 5-6 gün kullananlara göre sosyal medyayı, kişiler arası etkileşim amacıyla daha fazla kullanmaktadırlar.

Lise son sınıf öğrencilerinden interneti haftanın 1-2 günü kullananlar, her gün kullananlara göre sosyal medyayı, ders hazırlığı amacıyla daha az kullanmaktadırlar.

Araştırma perspektifinden bakıldığında farklı sosyal medya uygulamalarını sıklıkla kullanan lise son sınıf öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası etkinliklerinde sosyal medya uygulamaları öğretmenlerce

araç olarak kullanılabilir. Bu uygulamalar üzerinden öğretmen kontrolünde sanal sınıflar oluşturularak çevrimiçi etkileşim sağlanabilir. Öğrencilerin bu uygulamalar üzerinden grup kurarak ders konularında yardımlaşmaları ve ödev yapmaları sağlanabilir. Öğretmen rehberliğinde lise son sınıf öğrencilerinin, sosyal medya uygulamalarında eğitim temalı sayfalar oluşturmaları ve bu yönde içerik üretmeleri sağlanabilir. Böylece, yasakçı uygulamalara karşın öğrencilerin sorumluluk alarak sosyal medyayı faydalı kullanmalarının önü açılabilir. Bu çalışma farklı illerde ve farklı eğitim kademelerinde eğitim gören öğrenciler için tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

- Ahn, J. (2011). Digital divides and social network sites: Which students participate in social media? *J. Educational Computing Research*, 45(2) 147-163.
- Bedir, A., & Gülcü, A. (2016). Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N., (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı Yaz-Güz 155,156.
- Caverly, D. C., & Ward, A. (2008). TechTalk: Wikis and collaborative knowledge construction. *Journal of Developmental Education*, 32(2), 36-37.
- Clarke, B. H. (2009). Early adolescents' use of social networking sites to maintain friendship and explore identity: implications for policy. *Policy & Internet*, 1(1), 55-89.
- Deniz, L., & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367.
- Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Ocağ Yayınları.
- Emin Kalender, M. (2016). Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının incelenmesi (Kütahya ili örneği) Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Evans, D. (2008). *Social media marketing: An hour a day*. Indiana.
- Güney Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 188-199.
- Hargittai, E. (2007). Whose space? Differences among users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- Özata, Zeynep ve Arda Öztaşkın (2005). "Pazarlama Dünyası Blogsfer'i Keşfetti: Büyük Bir Değişimin İlk Adımları", *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi (Pİ)*, Cilt:4; Sayı:13; Temmuz-Ağustos-Eylül; s.36
- Kenanoğlu, R. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği).
- Orhan, F. ve Akoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26; 107- 116.
- Oral, B , Kenanoğlu, R . (2020). Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi . İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 21 (1) , 396-409 . DOI: 10.17679/inuefd.584351
- Schmidt, H. (2016). Twitter ve Kişisel Kamuların Doğuşu. K. Weller vd. (Der.), içinde, *Twitter ve Toplum* (s. 47-61). İstanbul: Kafka.

- Şişman Eren, E. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 230-243.
- Tanrıverdi, H., & Sağır, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Ve Sosyal Ağları Benimseme Düzeylerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18), 775-822.
- Tahiroğlu, A.Y., Celik, G.G., Uzel, M., Ozcan, N. ve Avcı, A. (2008). Internet use among Turkish adolescents. CyberPsychology & Behavior, 11(5); 537-543.
- URL-1 22.01.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinde okundu.
- URL-2 28.01.2020 tarihinde <https://wearesocial.com/blog/2018/10/the-state-of-the-internet-in-q4-2018> adresinde okundu.
- URL-3 28.01.2020 tarihinde <https://tr.wikipedia.org/wiki/Vikipedi> adresinde okundu.
- URL-4 29.01.2020 tarihinde <https://www.whatsapp.com/about/> adresinde okundu.
- Papacharissi, Z. (2009). The virtual geographies of social networks: a comparative analysis of Facebook, LinkedIn and ASmallWorld. New media & society, 11(1-2), 199-220.
- Tuncer, A. S. (2013). Sosyal medyanın gelişimi. Sosyal Medya Kitabı İçinde (sf: 2-25). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Eskişehir.
- Jenkins, H. ve Deuze, M. (2008). Editorial: Convergence Culture'. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 14 (1): 5-12.
- Yeniçaktı, N. T. (2016). Halkla İlişkiler Aracı Olarak Instagram: Sosyal Medya Kullanan 50 Şirket Üzerine Bir Araştırma.
- Yıldırım, İ.E. (2019). Z Kuşağının Sosyal Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Sosyal Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi "Eskişehir Ölçekli Bir Araştırma" Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

## Bilim ve Teknoloji Alanında Senaryo Planlaması

Zülfü TÜYLEK<sup>1</sup>

Gönderim Tarihi: 15.01.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Senaryolar, zihnimizi gelecekte meydana gelebilecek bir dizi değişiklik, sürpriz ve bunların etkileri hakkında düşünmeye teşvik eder. Senaryo, bir topluluğun kontrolü dışında değişikliklerin meydana geldiği durumlarda özellikle değerlidir. Senaryo planlama, belirsizlik altında karar verme sürecini bilgilendirerek ve gelecekteki olası durumların açıklamalarını sağlayarak bilgi entegrasyonunu iyileştirme yöntemidir. Sosyal, teknolojik ve politik faktörlerdeki değişiklikleri öğrenmenin bir yoludur. Ekolojik çevrenin durumu ve geleceği hakkında çeşitli hipotezlerin gelişimini tanımlar. Sosyoekonomik sistemleri etkiler ve böylece yeni teknolojilerin benimsenmesini ve yayılmasını sağlar. Toplumun yenilikçiliğinin ve riskleri anlama ve etkili mekanizmalar geliştirme kapasitesinin üstesinden gelmek anlamına gelir. Ayrıca, yeni ve gelişmekte olan teknolojilerin risklerine ilişkin kamuoyu algısını da ele alır. Senaryo planlamasının amacı gelecekteki gelişmeleri tahmin etmek veya tahmin etmek değil, çeşitli olası ve makul gelecekleri hayal etmektir. Geleceği planlayarak ve gelecekteki belirsizlikleri ortadan kaldırarak, gelecek senaryoları oluşturmak mümkün olacaktır.

Bu makale, senaryo planlamanın sosyal, bilim ve teknoloji üzerindeki etkisi üzerine literatür araştırması içermektedir. Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların teknoloji kullanımında gerçekleştirilmesi, olumlu ve olumsuz etkilerinin farkındalığı, yeni teknolojilerin toplum için önemi ve sosyal açıdan yeri vurgulanmıştır. Bağlantılar, stratejik yöntemin uygulanmasını ve kriz yönetiminin entegrasyonunu sağlayan stratejik araçlar aracılığıyla yapılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Senaryo, Senaryo analizi, Senaryo planlama, Strateji, Stratejik planlama

## Scenario Planning in Science and Technology

### Abstract

Scenarios encourage our minds to think about a series of changes, surprises and their effects that may occur in the future. The scenario is particularly valuable when changes occur outside the control of a community. Scenario planning is a method of improving information integration by informing the decision-making process under uncertainty and providing explanations of possible future situations. It is a way of learning about changes in social, technological and political factors. It defines the development of various hypotheses about the state and future of the ecological environment. It affects socioeconomic systems and thus enables the adoption and dissemination of new technologies. It means overcoming society's innovation and capacity to understand risks and develop effective mechanisms. It also addresses public perception of the risks of new and emerging technologies. The purpose of scenario planning is not to predict or predict future developments, but to imagine various possible and plausible futures. By planning for the future and eliminating future uncertainties, it will be possible to create future scenarios.

This article contains literature research on the impact of scenario planning on social, science and technology. The realization of the results obtained in scientific research in the use of technology, awareness of its positive and negative

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Zülfü Tüylek, Öğr. Grv, Malatya Turgut Özal Üniversitesi Yeşilyurt MYO Elektronik ve Otomasyon Bölümü, Türkiye, zulfu.tuylek@ozal.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9086-1327

effects, the importance and social place of new technologies for society and their social place are emphasized. The links will be made through strategic tools that ensure the implementation of the strategic method and integration of crisis management.

**Key Words:** Scenario, Scenario analysis, Scenario planning, Strategy, Strategic planning

## Giriş

Senaryo Planlama, esas olarak iş sektörü tarafından güçlü bir şekilde teşvik edilmiş ve geliştirilmiş olmasından kaynaklanan bazı özel özellikler sunmaktadır. Günümüzde modern çağın gereksinimlerini teknolojik olarak karşılamanın yanı sıra gelecekteki belirsizlikleri kontrol etmek ve değişim yönetimini uygulamak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle bilimsel ve teknolojik değişikliklerin ekolojik çevre üzerindeki etkileri dikkate alınmalıdır. Teknoloji ile iç içe yaşayan ve farklı zamanlarda ekolojik ortamlarda yaşadığı düşünülen nesillerin birçok yeni bilimsel ve teknolojik alana uyum sağlaması gerekmektedir. Bilim ve teknoloji (BT) temelli yaşam tarzını benimseyen toplumlarda, sosyal medyayı verimli kullanan, yüksek teknolojik iletişim çağında yaşayan, teknolojiyi problem çözümede kullanma becerisine sahip, sosyal medyayı etkin kullanan nesillerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için farklı düşünen, farklı bilgiyi işleyen, bilgiye hızlı ulaşabilen, teknolojiden anlayan, formalitelere takılmayan, çabuk öğrenen ve çeşitliliği kucaklayan bir nesil yetiştirmek gerekiyor. Bu nedenle bilim ve teknolojinin pratik yaşam ihtiyaçlarını karşılayacağı senaryolar önceden planlanmalı ve buna göre önlemler alınmalıdır. Aksi takdirde ekolojik çevredeki olumlu ya da olumsuz etkilere karşı çeşitli mekanizmalar geliştirilemez. Bu da çevresel risklere yol açan sorunların tespit edilememesine neden olur. Bu nedenle, senaryo planlaması için teknoloji ve bilimin somut ve faydalı araştırma sonuçları büyük önem taşımaktadır (Taş vd., 2017).

Senaryo planlama, sosyo-teknik sistemleri yönlendiren ve etkileyen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal, teknolojik ve politik faktörleri tanımlamanın ve öğrenmenin bir yolu olarak görülür. Odak noktası yalnızca sosyal zorluklar üzerinden olmayacaktır. Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçlar, toplumları teknolojik yeniliklerin karşı karşıya olduğu toplumsal zorlukları ve genel zorlukları aramaya itecektir. Bu tür yaklaşımlar, senaryo planlamasının özel bir örneğinin oluşmasını sağlayacaktır. Toplumlar bu yenilikler sayesinde, riskleri önceden tahmin etmek ve bu riskleri yönetmek için etkili mekanizmalar geliştirme fırsatına sahip olacaktır. Senaryo kullanımı, ortak bir amaç veya eylemi gerçekleştirmek için bir araya gelen kurum veya kişilerin iş birliği ile geliştirilir ve analiz, yüksek farkındalık sahibi kişi ve paydaşların kullanımına sunulur. Aynı zamanda senaryo, tüm ekip üyeleri tarafından paylaşılan ortak fikirlerin karşılıklı temsili ruhunu gerektirir. Özellikle senaryo planlaması, acil bir durumu anlama, senaryo oluşturma becerisini geliştirme, tüm paydaşlarda süreç odaklı olma, çevreyi etkileyen birden çok aktörün veri girişini gerçekleştirme, algı ve fikirlere odaklanma gibi nitel analitik unsurları içerir (Wright vd., 2008).

Bu çalışmada, senaryo analizi tekniği kullanılarak geleceğe yönelik senaryolar üretilmesi ve değerlendirilmesi üzerinde durulacaktır. Sezgisel tahminler veya deneyimler kullanılarak bilimsel yöntemlerle desteklenen sistematik bir bakış açısıyla gelecekteki belirsizliklerin değerlendirilmesine vurgu yapılacaktır. Senaryo analizi, geleceğin tasarlanması, stratejik amaç ve hedefleri belirlemek, uygulamak, izlemek ve değerlendirmektir. Bu unsurlar senaryo analizi aşamasında önemlidir (Yıldız, 2013). Disiplinlerarası araştırma kapsamında bir senaryo planlama projesinin metodolojik olarak nasıl uygulanabileceğine dair çalışmaları içerir. Gelecekteki belirsizlikler, sezgisel tahminler veya deneyimler kullanılarak bilimsel yöntemlerle desteklenen sistematik bir bakış açısıyla değerlendirilir.

## Senaryo Planlaması

Senaryo planlamasının gelişim tarihi incelendiğinde, II. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra geliştirilen sistem analizinde başladığı görülmektedir. Sistem analizinin bir uzantısı olarak, karar vermede olasılık kullanımının sınırlamalarına yanıt vermek için senaryo planlaması geliştirilmiştir (Cooke, 1991). Senaryo planlama uygulaması geliştirilmeden önce tek bir hedefi optimize etmeye çalışmak veya farklı hedeflerle karşılaştırmak gibi sonuçları / olasılıkları değerlendirmek ve beklenen en iyi sonuca ulaşmak için çalışmalar yapılır. İyi kurgulanmış senaryolar, geleceğe dair ilginç ve bazen eğlenceli görüşler sunabilir. Bununla birlikte, gerçek değerleri, stratejik konuşma ve eylem çıkarma yeteneklerinde yatmaktadır. Stratejik öngörü süreci, senaryoların geliştirilmesinden sonra tamamlanmaz. Aksine, kapsamlı bir stratejik öngörülen proje, bireylerin ve kuruluşların bir dizi canlı alternatif için hazırlanmasına ve tercih edilen bir gelecekteki sonuca doğru ilerlemesine yardımcı olmak için stratejilerin formülasyonunu da desteklemelidir (Tapinos, 2012). Ardından, özellikle karmaşık ve / veya belirsiz sosyal ve çevresel faktörlerin senaryo planlama yönteminin etkileşiminin araştırılması ve değerlendirilmesi gelir.

Herhangi bir senaryo planlama sürecindeki ilk adım, odak bir konuyu veya kararı belirlemektir. Bu ilk aşamanın amacı, şirket için bir karar, strateji veya belirli bir önemli soruyu belirlemek veya gündeme getirmektir (Ogilvy vd., 1998). Senaryo planlama uygulamasının şirkete uygun olmasını sağlamak için bu karar veya sorunun şirket için gerçekten önemli veya belirleyici olması gerekir (Olivera vd., 2018). Belirsizlik ortamlarının analiz aşamasının devamı geleceğe ait senaryoların oluşturulmasıdır. Planlama sürecinde, gelecekteki durumlarda, referansları yansıtmak için az sayıda senaryo ile çalışmak yaygın olarak kullanılır. Senaryo kavramı ile ilgili farklı açıklamalar ve yorumlar bulunmaktadır. Senaryolar, değişikliklerin bir topluluğun kontrolü dışında gerçekleştiği durumlardır. Senaryo, gelecekteki durumun tanımını ve bizi bugünden / geleceğe götüren yolların gelişimini veya tasvirini sağlar (Pillkahn, 2008). Kavramsallaştırma farklı alanlarda ele alınan senaryolarda ortaya çıktığı için bu yönde uygulamaların daha da geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Senaryolar, bilimsel süreçlere ve karar alma noktalarına dikkat çekmek için oluşturulan olayların varsayımına dayanır. Gelecek senaryosunun oluşturulmasında konuya hâkim uzmanlar ve karar vericilerin katılımıyla gerçekleşir. Ardından yöntemi kolaylaştıran yapılandırılmış bilgiler beyin fırtınası şeklinde gerçekleştirilir (Oppenheimer, 2009).

Toplumların yaşadığı ve fiziksel olarak varlıklarını, özelliklerini ve niteliklerini algıladıkları ortamlar fiziksel ortamlardır. Başka bir deyişle, örgütsel bütünün insanların duyabildiği, görebildiği ve hissedebildiği yani doğada özel olarak var olan ve varlığı duyularla algılanabilen her bir parçasıdır. Fiziksel ortamı oluşturan bütünün her bir parçası, bir kuruluşun ürünleri, faaliyet raporları, belgeler, demir başlar ve kullanılan her türlü alet gibi nesnelere olarak tanımlanır. Fiziksel ortamı oluşturan bir diğer önemli bütünün parçalarından biri de teknolojidir (Cansu, 2006). Bilim ve teknoloji alanında elde edilen somut ve faydalı senaryo araştırmalarında iki tür sorunun cevabı aranmaktadır. Belirli koşulların mevcut olduğu varsayımsal verilere dayalı olan gelişmelerde adım adım gelişmelerin nasıl gerçekleştiğini veya senaryo oyuncularına her adımda süreci önlemek, yönlendirmek veya kolaylaştırmak için hangi alternatiflerin sunulduğunu bilmek. Senaryo planlamasını kullanmadan önce detaylı bilimsel analiz sağlayan bir tahmin sistemine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, önceden bilinen ve tahmin edilen verileri yansıtacak bir tahmin sistemi tasarımcısına ihtiyaç vardır. Toplumdaki tüm kurum, kuruluş ve bireylerin kendi geleceğini tasarlamalarına yardımcı olan stratejik bir araç olarak senaryo planlama, bir kurumun geçmişini/geleceğini analiz ederek toplumun geleceği hakkında bilgi edinmeye yönelik bir yaklaşım olarak anlaşılabilir ve kesin bilgileri ve önemli tetikleyici faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Senaryolar, akla, sezgiye veya bazı verilere dayanarak gelecekteki bir olayı, durumu veya ne olacağını bilme işi değil, geleceğin belirsizliklerini yönetmek için etkin bir şekilde kullanılan etkili araçlardır (Ringland,



2006). Gelecek yıllara bakarak belirsizlikler için planlama çalışmaları yapmak, elde edilen sonuçları öngörülebilir bir varsayım ile sorgulamak ve ihtiyaç duyulacak yeni planlama yöntemlerini kabul etmek bilim ve teknoloji alanının amaçları arasındadır. Bu amaçla, senaryo planlaması geleceği sorgulamanın iyi bir yoludur (Barber, 2009). Senaryo planlama sürecinde geliştirilen ve analiz edilen çeşitli senaryolar geliştirilmektedir. Bu sayede matematiksel modeller kullanılarak mevcut durum ileriye taşınmaktadır. Yapılan klasik tahminler ve izlenecek yol ve aşamalar, farklı alternatifler göz önünde bulundurularak farklı şekillerde yapılmaktadır. Bu şekilde elde edilen uyarı sinyalleri tanınır ve senaryoların altında yatan gerçekler ortaya çıkar. Bu sayede ortaya çıkması muhtemel olan beklenmedik sürprizlerin önüne geçilmeye çalışılır. Hazırlanan bilimsel senaryolar, ani değişimlere ve şoklara karşı daha kolay uyum sağlar ve daha etkin çözümler üretir. Senaryo unsurlarının seçiminde senaryoyu etkileyebilecek hassas kuvvetler ve belirsizlikler ile senaryodan bağımsız olarak gerçekleşmesi kesin olan bileşenler belirlenmelidir (Aplak vd., 2010). Örneğin keşif senaryosu planlamasıyla, paydaşlar "itici güçleri" belirler ve bu unsurları birkaç olası gelecekle birleştirir. Ardından grup, daha sonra her senaryo için uygun yanıtları özetler (Futrell, 2019).

Senaryo planlaması, çalışanların ve üreticilerin sürekli olarak gelecek hakkında düşünmelerini ve fikir alışverişinde bulunmalarını amaçlar. Büyük ya da küçük birçok bilim ve teknoloji şirketi, bu planlar sayesinde stratejilerinde ve gelecek araştırmalarında çalışmalarını daha etkin kullanıyor. Yapılan gelecek çalışmaları, bugünü farklı bir şekilde görmeye yardımcı olur ve bunlar "bugünü rahatsız etmek" için birer araçtır (Curry, 2009). Bu amaçla geliştirilen senaryolar ve araştırmalar daha da geliştirildiğinde ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik önemli bir araç haline gelecektir. Ayrıca elde edilen fırsatlara karşı alınabilecek kararların önceden test edilmesi önemli bir rekabet avantajı sağlayacaktır. Nüfusun büyük bir kısmının ticaret, sanayi veya hizmet alanında çalıştığı bölgede bir yerleşim biriminin veya bir kurum/firma/topluluğun gelecekteki hedefleri belirlenirken veya kalkınma stratejileri belirlenirken tüm bireylerin katılımıyla senaryo analizi kullanılır (Chakraborty, 2011). Uzun süredir aynı ortamda bulunan çalışanların benzer deneyim ve bilgi birikimlerinden dolayı aralarındaki entelektüel farklılıklar daha azdır. Bu nedenle, farklı dış deneyime sahip kişiler ve/veya kuruma yeni üye olan kişiler, işletmelerin strateji geliştirme sürecine dahil edilmelidir. Senaryo analizi, hem kişisel görüş farklılıklarına hem de gelecekteki belirsizliklerin modellenmesine izin verdiği için orijinal ürün ve fikirlerin geliştirilmesine yol açar. Senaryo analizi aynı zamanda bilimdir. Ayrıca, farklı gelecek senaryolarına karşı benimsenen stratejilerin esnekliğini ve dayanıklılığını test eder. Akılcı düşünme yolunda hissedilen bilgi, yetenek ve hayal gücü çerçevesinde şekillendirme parametrelerinin belirlenmesi sonucunda gelecek senaryosu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, hayalleri gelecek düşüncesine dönüştürmek amaçlanır (Oppenheimer, 2009). Bu sayede stratejilerin kırılma noktalarına ilişkin verileri tespit etmek ve takip etmek daha kolay hale gelmektedir. Aynı zamanda belirlenen stratejilerle ilgili riskleri azaltmak için kaynak planlaması yapılır. Senaryo analizi ile oluşturulan alternatif planlar, ana plana daha yakın hazırlanır. Böylece kurumun değişen çevre koşullarına uyum ve adaptasyon hızı artırılır. Değişen çevre koşullarına hazırlıklı olmak ve gelecekteki belirsizlikler karşısında atılacak adımları belirlemek açısından stratejik düşünce geliştirir. Senaryo analizi aynı zamanda örgütsel öğrenme sürecini de hızlandırır. Teknolojik ve bilimsel gelecek senaryoları sayesinde kurumun güçlü ve zayıf yönleri belirlenir. Kuruluşun karşılaşılabilecek fırsat ve tehditler belirlenir. Senaryo planlama yöntemi ile alternatif gelişme ve gelecek fırsatları, belirsizlikler ve risk faktörleri değerlendirilerek elde edilen sonuçları göstermek için olası gelecek senaryo haritaları oluşturulur. (Clemen, 2005). Senaryo planlama sürecinde geliştirilen ve analiz edilen senaryolar, matematiksel modeller sayesinde mevcut durumu ileriye taşıyan klasik tahmin ve piyasa araştırması sayesinde farklı alternatifler ortaya çıkarmaktadır. Böylece analizin oluşumu ve yorumlanması yapılmakta ve senaryoların altında yatan gerçekler ortaya konulmaktadır. Ayrıca oluşabilecek sürprizlerin önüne

geçilebilir, değişimler ve şoklara daha kolay adapte olunabilir ve daha etkin müdahale edilebilir. Uzun vadeli planlama ve stratejik öngörü için senaryo planlamasının kullanılması, büyük değişikliklere hızla uyum sağlamayı kolaylaştırır (Varum vd., 2010). Senaryo planlamasından beklenen sonuç, çalışanların işletmenin geleceği hakkında sürekli düşüncelerini ve görüş alışverişinde bulunmasını sağlamak ve işletmelerin ömrünü uzatmaktır.

### Senaryo Planlaması ve Stratejik Öngörü

Bir senaryo oluşturmak, fiziksel, biyolojik veya mühendislik gibi sistemlerde çalışanlar tarafından bir sistemi modellemeye benzer. Ancak önemli bir fark vardır. O da senaryonun toplumsal bir amaç için gerçekleştirilen yorumlayıcı bir unsur olmasıdır. BT alanında, sistemler ve senaryo planlama yöntemi ile oluşturulan senaryolar geliştirilir. Senaryo planlaması, farklı kişilerden farklı, aynı veya benzer fikirlerin bir araya getirilmesiyle gerçekleşir. Başka bir deyişle, belirli bir topluluğun ekolojik çevreyi tüm yönleriyle nasıl anladığına bağlı olarak, gerçek verilerin farklı bir yorumudur. Temel amacı, gelecekteki belirsizliklere karşı manevra yapmak için hazırlıklı ve daha donanımlı olmaktır (Olivera vd., 2018). Bu senaryo öğeleri kesinlikle fiziksel yasalar tarafından gereklidir. Bunlar, mutlaka dikkate alınması gerekmeyen veya bizim tarafımızdan iyi bilinen değişmez kurallara tabi olmayan davranış biçimleridir. Bir senaryonun unsurları özgür iradeye sahip olabilir. Örneğin, gelişmiş bir teknolojik modeli ele alalım. Bu modelin bir parçası veya modeli vardır. Parçanın veya modelin açılıp açılmayacağı, teknoloji kullanıcısının istikrarsızlığı gibi birçok faktörün etkisine bağlıdır. Bu modelin durumu, yorumlanmasına ve toplumsal yapının bundan nasıl etkileneceğinin sonucuna bağlıdır. Ancak, o parçanın ve modelin belirli durumunun nasıl yorumlandığına bağlı olduğu için kesin olarak tahmin etmek zordur. Burada güvenle söylenebilecek karmaşık durumlar için farklı sonuçlar elde etmek mümkün olacaktır. Senaryo planlama, dış etkenlerden kaynaklanan karmaşıklığı basitleştirmek ve karşılaşılan farklı sonuçların olasılığını anlamak için geliştirilmiş bilimsel bir yöntemdir. Senaryo planlama yöntemini kullanmak, gelecekte bir işin başına ne geleceğini tahmin etme yeteneği değildir. Ekolojik çevrenin mevcut durumunun oluşmasında sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik risk faktörlerinin nasıl etkileştiği ve gelecekteki durumlarının nasıl şekilleneceği hakkında daha detaylı bilgi elde etmektir. Senaryo planlamasının gerçekleştirilmesi, ekip oluşumundan grup üyelerinin paylaşılan örgütsel düşünce ve duygularına kadar birçok faktörün dikkate alınmasına bağlıdır. Şirketler için her geçen gün daha da önemli hale gelen insan kaynaklarının yönetimi, strateji süreci ve kriz yönetimi aşamalarında hayati önem taşımaktadır. Senaryo planlamasında, şirketteki kilit kişilerin karşılaşacakları zorlukların yanı sıra liderlik ve yönetim taahhüdünün üstesinden gelmeleri önemlidir. Ayrıca senaryo planlamasının doğasına uygun uzun vadeli bir yapıya sahiptir (Pollard vd., 2006). Amaç, ekolojik çevrenin nasıl olduğunu tanımlamak ve ardından mevcut durumun nasıl olabileceğine dair varsayımlar geliştirmektir. Ekolojik çevrenin nasıl olduğunu araştırmak ve nasıl bir arada uyum içinde var olabileceğini değerlendirmek konusunda karşılıklı fikir alışverişi sağlar. Teknoloji ve bilimin yaşam gereksinimlerini karşılamada senaryo planlaması, araştırmacıların ve uygulayıcıların, sosyal bilimcilerin, hümanistlerin (geliştirmeyi ve yüceltmeyi amaçlayan düşünce) ve politika yapıcıların durumu daha iyi anlamalarını sağlar. Aynı zamanda toplumda yerleşik değerler hakkında mevcut düşünceleri birleştirmeyi amaçlayan yararlı bir tekniktir. Senaryo planlama, farklı kurum, kuruluş, kuruluş veya şirketlerin faaliyetlerinden, hedeflerinden, politikalarından ve sonuçlarından etkilenebilecek veya etkilenebilecek bireyler, gruplar, kuruluşlar veya sistemler arasında ortak bir dil oluşturmak ve böylece farklı kültürler arasında iletişim kurmak için etkili bir araçtır. Belirsizlikle başa çıkmak, gelecek hakkında kararlar veren birçok kişi, kuruluş, topluluk ve hatta hükümet aktörleri için büyük bir zorluktur. Bu aktörlerin faaliyet gösterdiği durumlar doğal olarak çok karmaşıktır ve sosyal, ekonomik, politik ve sosyal çevresel değişiklikler gibi çeşitli değişikliklerden

etkilenir. Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçlar sosyal bilimlerde ve beşeri bilimlerde senaryo planlamasında kullanılmaktadır. Sektörde sadece uzman veya yöneticilerin katılımını sağlamakla kalmayıp birçok kişi, grup veya organizasyonun senaryo oluşturma sürecine katılması da mümkündür (Bradfield vd., 2005).

Stratejik yönetim, sivil toplum kuruluşlarında faaliyet gösteren işlemlerin kendilerini yenilemesi, rakipler arasındaki farklılıkları tespit etmesi, tespit edilen eksiklikler doğrudan tedbirler alması, güçlü alanlar geliştirerek tecrübe ve uzmanlık kazanımlarının artırılması gibi konulara dayanmaktadır. Stratejik yönetimden yoksun işletmeler, finansal sermaye ve insan kaynakları yönetimini etkin bir şekilde kullanamazlar. Sonuç olarak alınacak kararlar günlük politikalara göre belirlenmekte ve olası dalgalanmalardan etkilenmektedir. İyi senaryolar alınacak kararlarla ilgili, tutarlı, makul, ikna edici ve şeffaf olarak anlatılabilmeli ve açıklanabilmelidir (De Brabandere vd., 2010). Ayrıca stratejik yönetimde alanla ilgili verilerin organizasyonu açık, anlaşılır ve kesin bilgilerin elde edilemediği koşullarda kararlaştırılabilmeli ve yöneticinin yaratıcı düşünme öğretileri üzerinde durulmalıdır. Stratejik düşünceye sahip yönetici, büyük hasara veya yok olmaya neden olabilecek durumlar karşısında değişimi erken farkederek, gerekli önlemleri alır, değerlendirilmesi gereken fırsatları farkederek değerlendirir (Akgemici, 2008). Organizasyonun amaç ve hedeflerine ulaşması için üst düzey kararların formüle edilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir. Bunun için organizasyonun dış ve iç çevresinin değerlendirilmesini sağlayan bir yönetim tekniğine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla iş ortamındaki karmaşıklık ve belirsizlik nedeniyle senaryonun kullanımı artmaktadır. Araştırmacılar ayrıca senaryo planlama faaliyetleri ile inovasyon arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu kabul etmektedir (Sarpong vd., 2011). Bu işlemleri gerçekleştiren organizasyon ise strateji yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Stratejik yönetimin amacı, organizasyon yapısındaki güçlü ve zayıf yönleri belirlemek ve elde edilen verilerin analizini sağlamaktır. Ayrıca organizasyon diğer organizasyonlarla karşılaştırılarak durum tespiti yapılır. Organizasyon dışındaki durum veya koşullara yönelik tehditler/tehlikeler belirlenir. Böylece organizasyonun daha başarılı olması ve geleceğe güvenle bakması için stratejiler geliştirilmeye çalışılır. Stratejik yönetim ile organizasyonun kaynaklarına dayalı veriler ile dış çevredeki güçlü ve zayıf yönlerin, fırsat ve tehlikelerin tespiti ve analizi yapılır. Varlığı ve gücü ortaya konmamış örgütteki zaafırlar ve yetersizlikler arasında mevcut durumlar bulunabilir. Organizasyonda stratejik bir hedefin olmaması, üst yönetim eksikliği, yetenekli yönetici ve personel eksikliği, sahada araştırma ve geliştirme konularına dikkat edilmemesi, kurum kültürü eksikliği (normlar, kalıplar, inançlar, tutumlar ve davranışlar), sınırlı pazarlama ve satış stratejileri, düşük kalite, düşük verimlilik işleri ve ulaşılması gereken hedefleri kolaylaştırır (Aktan, 1999). Olaylar / sinyaller yeni bir ürün, yeni bir uygulama, yeni bir pazar stratejisi, yeni bir politika veya yeni bir teknoloji, yerel bir trend veya bir organizasyon olabilir (Saritas vd., 2012).

Bilim ve teknolojinin pratik yaşam ihtiyaçlarını karşılamada belirsizliğin yüksek olduğu zamanlarda, hem stratejik plan hem de bütçe çalışmaları uygulayıcıların işini zorlaştırmaktadır. Senaryolar stratejik planlama ile orijinal, sosyal açıdan yararlı ürünler veya fikirler yaratma yeteneği sayesinde bu sorunlu durumdan kurtulmaya çalışılır. Bu süreç, senaryo seçimi ve iyileştirme faaliyetlerinde bir gelişme olarak kabul edilir (Durance, 2010). Bilimsel araştırmalarda stratejik planlama yapmak için birlikte çalışan ekipler, genellikle incelenen alanın benzer bir zihinsel modeline sahiptir. Bu nedenle strateji oluşturma ve geliştirme sürecine katılacak olan çalışanların bir pozisyonda uzun süre çalışmış olmaları gerekmektedir. Senaryoya dayalı stratejik planlamanın ilk adımı, dramatik biçim ve değişim olduğunda, pratik temel yaşam gereksinimlerine karşı teknolojinin, bilimin temelini belirler. Buradaki en önemli nokta, kalkınma hareketinin yüksek derecede rekabetle sonuçlanmasıdır (Tim, 2000). Stratejik planlama, aynı yerdeki bireyler veya nesnelere için stratejiler geliştirmek amacıyla üstlenilen rollerdir. Stratejik planlama, bir

organizasyon tarafından belirlenen amaç ve hedefleri elde etmek / erişmek ve bunlara ulaşmak için süreçleri düzenlemek için üstlenilen faaliyetlerin bütünüdür. Bu senaryo planlama süreci, arzu edilen geleceği gerçeğe dönüştürmeye yardımcı olur (Saliba, 2009). Organizasyonun amaç ve hedeflerini belirleme ve tanımlama sürecidir. Stratejik planlama sayesinde gelecekte oluşabilecek potansiyel tehlikelerden kaçınmak ve değerlendirilmesi gereken fırsatlardan yararlanmak için alınan güncel kararlar ve ilgili diğer verilerle uyumlu olasılık ve tehlikeler gibi konular ele alınmaktadır. Karakterler, gerçekleşmesi muhtemel olmayan ancak olaylar / sinyaller meydana gelmesi durumunda senaryoları değiştirmek için yüksek etkisi veya etkisi olacak olaylar veya sinyaller olarak tanımlanabilir (Kononiuk vd., 2015). Ayrıca stratejik planlama, sisteme ilişkin girişimcilik riskine dayalı güncel kararların alınması ve geliştirilmesi sürecidir. Alınan kararların uygulanması sırasında ihtiyaç duyulan çalışmaların sürekliliği sistematik olarak düzenlenir. Daha sonra organize feedback (geri bildirim) aracılığıyla, beklentilere karşı alınan kararların sonuçları ölçülür (Yelkikalan, 2006). Stratejik planlama, kuruluşun çalışacağı alanları ve nasıl gösterdiği/göstereceği gibi konuları belirlemek amacıyla uzun süreli planlama olarak da düşünülebilir. İleride olmasına/gerçekleşmesine yönelik olarak düşünüldüğü için, geleceğe dair yapılan tahminlere dayanır. Geleceğin nasıl şekilleneceğine ilişkin tahminler, planlamanın önemli bir parçasıdır. Geleceğe yönelik belirsizlik ve risk ortamları belirlenir ve bunlar tahmin edilerek azaltılmaya çalışılır. Organizasyonlar için stratejik planlamayı gerekli kılan birçok neden vardır. Organizasyonların büyüme ihtiyacı, rekabet ortamının yaygınlaşması, gelişen teknolojiler ve dış çevre koşullarındaki sürekli değişiklikler, çalışma alanındaki faaliyetlerin sürekliliği gibi konular ele alınmaktadır (Dinçer, 2011).

Bilimsel araştırmalarda, teknolojik yeniliklerde veya yeni fikirlerde elde edilen somut ve faydalı sonuçlar risk/riskler taşıyabilir. Örgüt içindeki bireylerin davranışlarının yönlendirici, teşvik edici veya sınırlayıcı etkilerini kullanarak, çalışanların risk alma tutum ve davranışlarının etkilenmesine neden olabilir. Bu riskler yöneticiler tarafından normal kabul edilir ve başarısızlıklar tolere edilirse, örgüt paydaşlarının cesaretle çalışmaları sağlanır. Çok paydaşlı platformları başlatmak ve sürdürmek için bir toplantı / platform yöneticisi ("kolaylaştırıcı" veya "arabulucu" olarak adlandırılır) gerekir. Bir soruna çözüm üretmek için paydaşları bir araya getirmek büyük bir sorumluluktur (Demekech vd., 2010). Organizasyon içinde bir kişi olumsuz sonuçlardan sorumlu tutulduğunda ve cezalandırıldığında, diğer tüm çalışanlar sadece kendilerine verilen görevleri yapmayı tercih ederler. Bu durum örgüt çalışanlarının yeni şeyler deneme eğilimi göstermemesine neden olur (Erdem, 2009). Bütün bunlar bir araya geldiğinde örgüt kültürünü oluştururlar. Örgüt kültürü kavramı, betimsel araştırma teknikleri ile gerçekleştirilmektedir. Bir nesnenin, bir duygunun veya bir düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımını gösteren boyutlar, organizasyondaki faaliyetlerin nasıl işlediğinin ve paydaşlardan ne beklendiğinin temel oluşumlarıdır. Örgüt çalışanları bu boyutlara bakar ve örgüt hakkında nesnel olmayan bütüncül bir anlam oluşturmaya çalışır (Akşehirli, 2009). Çalışmalar sonucunda gerçekleştirilen planlamada riskler ve belirsizlikler bulunmaktadır. Bu nedenle, güçlü bir planlama çabasının yetki devrini destekleyen niteliklere sahip olması gerekir. Sürekli gelişim ve değişim içinde olan organizasyonlar değişime ayak uydurmak zorundadır. Geleceğe yönelik gerçekçi bir planlama ile elde edilen sonuçların modeli belirlenir ve organizasyonu iç ve dış tehditlere karşı korumak için bir strateji geliştirilir. Planlama çalışmaları teknolojik ve bilimsel açıdan incelendiğinde, yönetim ile her kademedeki çalışanlar arasında iletişimin kurulmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Planlama uygulandığında, motive edici bir faktör olarak kapsamlı araştırma ve tartışma gerektirir. Çünkü planlama sayesinde tüm alternatifler değerlendirilerek en uygun alternatif bulunmaya çalışılır (Gülşen, 2013). Tüm toplumların en çok ihtiyaç duyduğu geleceği görebilmek, geleceğe dair sağlıklı öngörülerde bulunabilmek ve buna göre pozisyon alabilmek için sağlıklı bir tartışma ve değerlendirme ortamının

oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ardından geleceği şekillendirmek için gelecek için kritik olan konuları düşünmek ve bugünden atılabilecek adımları belirlemek gerekiyor. Stratejik öngörü, geleceği daha iyi anlamaya, hazırlamaya ve etkilemeye yardımcı olmak için tasarlanmış gelecek araştırmalarının uygulamasıdır (Iden vd., 2017). Özünde, stratejik öngörü, geleceğin önceden belirlenmiş veya tahmin edilebilir olmadığını kabul eder. Aksine, birçok makul geleceğin kökleri, potansiyel değişimin zayıf veya erken sinyalleri olarak şimdiki zamana sahiptir (Kononiuk vd., 2015). Bu sinyallerin belirlenmesi ve izlenmesi, ana akıma girerken ortaya çıkan eğilimler ve değişiklikler tarafından hazırlıksız veya şaşırma olasılığını azaltabilir. Ayrıca, istenen geleceğe doğru ilerlemek için bugünün kararlarının ve eylemlerinin kaldırılabilmesi noktaları da ortaya çıkarabilir. Bu nedenle siyasi, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler tartışılmalı ve sosyal katılımcılar tarafından bir teşvik olarak görülen senaryo planlaması yapılmalıdır. Böylece teknolojinin ve bilimin yaşamsal ihtiyaçlarının karşılanmasında verimli bir gelecek sağlanacaktır. Planlama çalışmalarında koordinasyon en üst düzeydedir ancak özellikle planın hazırlık aşaması önemlidir. Planlama sürecine daha geniş katılımın sağlanması, daha geniş kesimlerin görüş/önerilerinin alınması ve planlama sürecine katkı sağlanması, eksikliklerin azaltılması ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek olası risklerin azaltılması en önemli unsurlardır (Aykaç, 1999).

### Senaryo Planlama Sürecinde Gerekli Adımlar

1. Senaryo planlama, olası gelecekleri hayal etmenin disiplinli bir yöntemidir. Senaryoların amacı gelecekte ne olacağını söylemek değil, olabilecekleri ortaya çıkarmaktır. Geleceğe yönelik bir senaryo hazırlamak, her şeyden önce gelecekle ilgili sorular sormaktır. Gelecek hakkında doğru soruları sormak, doğru cevapları bulmaktan daha önemli olabilir. Gelecek senaryosunu kurmak için yapılacak ilk şey, gelecek senaryosunun konusunu ve sorusunu belirlemek ve kapsayacağı zamanı belirlemektir. Senaryodan beklenene göre konu net sınırlarla seçilmelidir. Çünkü soruya senaryo tekniğinden daha iyi cevap verebilecek yöntemlerin olup olmadığı bu aşamada ortaya çıkacaktır (Lembert vd., 2008). Öncelikle bilim ve teknoloji alanında senaryo sorusu gündeme getirilmelidir. Bunun için bir organizasyonu en üst düzeyde yöneten kişi veya kişiler tarafından, şirketin bugün nerede olduğu, kimin için ve kiminle ne yaptığı ve faaliyet amacına yönelik hangi senaryo üzerinden geliştirileceği ile ilgili doğru sorunun belirlenmesi gerekmektedir. Şirketler gelecekte piyasaların nasıl şekilleneceği ve nasıl konumlanmaları gerektiği sorularına cevap arar. Bu da stratejinin belirlenmesi açısından önemlidir. Çünkü oluşturulacak senaryo bu soru üzerine kurulu olacaktır. Senaryolar, farklı varsayımların, gerçeklerin ve eğilimlerin kombinasyonlarına dayanan alternatif gelecekler geliştirmenin bir yoludur (Mc Donald vd., 2009).

2. Basit gelecek senaryoları oluşturup bunların iç tutarlılıklarını ve güvenilirliklerini test ettikten sonra senaryo geliştirme aşaması başlar. Bu aşamada, karar vermede kullanmak yerine geleceği keşfetmek ve öğrenmek için öğrenme senaryoları geliştirilir. Amaç, stratejik öneme sahip konuları belirlemek ve bu konular etrafında potansiyel sonuçları ve eğilimleri yazmaktır. Eğilimler tüm senaryolarda önemli olmakla birlikte, farklı senaryolarda değişen derecelerde önem taşıyabilirler (Schoemaker, 1995). Farklı yerlerde ve kaynaklarda sağlanan bilimsel araştırmalar bir araya getirilmelidir. Toplumun algılarını ve bireye yansıyan yönleri şekillendirmek, yeri geldiğinde değiştirmek veya geliştirmek amaçlanır. Dolayısıyla mevcut nüfus; Yaş, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum, eğitim durumu gibi farklı sosyal ve ekonomik boyutları incelerken, nüfus dağılımını ülkeler ve bölgelere göre, doğum, ölüm, göç hareketleri gibi gelişmeleri dikkate alırken veri toplamak gerekmektedir. Bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen veriler strateji belirlemede ve senaryo oluşturmada kullanılır. Bu verilerin doğruluğunun, geliştirilecek stratejilerin ve oluşturulacak senaryoların geçerliliğine etki etmektedir. Bu, yapılan planlamanın

güvenirliğinin artıracaktır. Senaryoların en olası (beklenen), zorlayıcı (neyin yanlış gidebileceği) ve vizyoner (şaşırtıcı derecede başarılı) olasılıklar dikkate alınarak geliştirilmelidir (Bezold, 2010).

3. Senaryoda, bilimsel araştırmalarda elde edilen gerçekleri ve yorumları karşılaştırmaya ihtiyaç vardır. Bir yaklaşımın diğerine karşı savunucuları olsa da, çeşitli yaklaşımların göreceli etkinliği ve faydasının doğrudan karşılaştırılmadığını ve bir stratejik öngörü yaklaşımının diğerlerinden daha üstün olduğuna dair net bir kanıt bulunmadığını belirtmek önemlidir. Bunun yerine, uygulayıcılar tipik olarak, geçmiş ve mevcut koşullar ve kilit paydaşların ihtiyaçları ve çıkarları gibi kritik bağlamsal faktörlerle ilgisine dayanan bir yaklaşım seçerler (Keenan vd., 2008). Bir varış noktasına ulaşmak için başlangıç noktası haritalanır ve varış noktasına ulaşmak için kullanılacak tüm alternatif rotalar belirlenir. Ardından tüm bu alternatif rotaların maliyet ve zaman faktörleri ortaya çıkar. Böylece en az maliyet ve en kısa sürede ulaşılması gereken yol ortaya çıkar (Gordon, 2003). Senaryo oluşturmanın en önemli aşaması, hassas verilerin aktarılması ve saklanması, veri kaybının önlenmesi / minimizasyonu ve hedeflere etkin bir şekilde ulaşmak için farklı beceri, eğitim ve görüşlere sahip çalışanların yaratıcı güçlerini, iş gücünü ve bilgilerini bir araya getirmektir. Bu faktörler senaryonun çıkış noktası ve elde edilen verilerin sonuçlandırılması sırasında başvuru kaynaklarıdır. Bu aşamadaki faktörler dikkatlice düşünülmelidir.

4. Teknoloji ve bilimin pratik yaşam ihtiyaçları karşısında öngörülebilir veriler veya bunlarla ilgili senaryolar ortaya çıkmalıdır. Senaryo, makul bir geleceği betimleyen, özenle oluşturulmuş bir olay örgüsüne sahip bir hikayedir. Gelecek önceden belirlenmiş veya öngörülebilir olmadığından, bir stratejik öngörü projesi sırasında çoklu gelecek vizyonları genellikle ayrı senaryolar olarak ifade edilir. Tam olarak kaç senaryo üretilmesi gerektiği, son kullanıcı ihtiyaçlarına ve kullanılan senaryo geliştirme tekniklerine bağlı olarak değişecektir (Amer vd., 2013). Ekolojik çevreye olumlu veya olumsuz etkileri olan her türlü olaya bağlı olan ve hangi senaryo olursa olsun gerçekleşmesi kesin olan sistemlerin altyapısının kurulması için gerekli olan temel bileşenleri, verileri ve yöntemleri içerir. Stratejik bir öngörü çabasının parçası olarak senaryolar oluşturmak, muhtemelen bilim ve teknolojinin eşit parçalarıdır. Senaryo geliştirme sürecine yardımcı olmak ve rehberlik etmek için geliştirilen çeşitli teknikler ve yöntemler vardır (Loveridge, 2009). Bilimsel araştırmalarda bu teknikler kullanılarak elde edilen somut ve faydalı sonuçlar kullanılmaktadır. Bu aşamada olası alternatif durumlar tanımlanır. Farklı değer kümeleri senaryo olarak oluşturulur / kaydedilir ve ardından elde edilen sonuçları görüntülemek için senaryolar arasında geçiş yapılır. Senaryo, öngörme ve açıklama, işin nasıl yapıldığını belirleme veya gösterme ve geleceğe yönelik tahmin yapma süreçleri için seçilen uygun analiz modelleri sayesinde ortaya çıkar. Senaryo oluşturma süreci, insan düşüncesi ve karar verme süreci üzerinde güçlü bir etki yaratır ve kamuoyunda bir tartışmayı ateşler (Grunwald, 2011). Stratejik öngöründe bulunmak, iki farklı ancak birbiriyle ilişkili görevin tamamlanmasını içerir. Gelecek önceden belirlenmediği için, ilk görev, geleceklerin haritasını çıkarmayı veya bazen stratejik öngörü uygulayıcıları tarafından projeksiyonlar olarak adlandırılan alternatif geleceklerin işlevsel görüşlerini geliştirmeyi içerir (Hines vd., 2015).

5. Senaryodaki kritik belirsizlikler bilimsel araştırmalarla belirlenir. Belirsizliğin yüksek olduğu dönemlerde hem stratejik planlama hem de senaryo planlaması yapmak çok zorlaşıyor. Her planda kritik belirsizlikler olduğu için alınacak önlemler farklı olacaktır. Stratejik öngörünün, stratejik planlamanın bir ikamesi değil, bir tamamlayıcısı olduğuna dikkat etmek önemlidir. Geleneksel stratejik planlama geçmişten gelen kanıtları gözden geçirir ve gelecekte işleri nasıl daha iyi, daha hızlı veya daha yetkin yapabileceğimizi sorar. Bu ileriye dönük yaklaşım, istikrarlı ve değişmeyen ortamlarda çok kullanışlı ve verimlidir (Ramirez vd., 2016). Senaryo planlamasında, farklı gelişmelere karşı atılacak adımlar için değişiklik ve değerlendirmeler aranmalı ve bunlara hazırlanmalıdır. Yani olumsuzluklar karşısında farklı alternatifler bulmak gerekiyor. Kritik belirsizlikler genellikle önceden belirlenmiş bileşenlerle ilişkilendirilir. Hem geleceğin hem de

mevcut ve potansiyel çevrelerin davranışlarındaki belirsizlikler, planlama sürecini zorlaştırmaktadır. Öngörülebilir senaryolara ilişkin senaryolar sorgulanır ve senaryo analizleri ortaya çıkarılır. Senaryolar, işletmelerin olası beklenmedik durumlara hazırlanmalarına yardımcı olan ve onları daha esnek ve daha yenilikçi kılan değerli bir araç olarak kabul edilir (Hiltunen, 2009). Bu sayede hem geleceğin hem de mevcut ve potansiyel ortamların davranışları daha net görülmeye çalışılır.

6. Son olarak elde edilen veriler arasında senaryoların oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamada kritik belirsizlikler dikkate alınır. Temel eğilimlerin, temel dinamiklerin ve temel belirsizliklerin ortaya çıkmasıyla birlikte gelecek senaryolarının temel çerçeveleri oluşturulmalıdır. Kritik belirsizlikler sonucunda senaryoların aldığı formlar incelenir ve elde edilen veriler doğrultusunda senaryo planlaması yapılır. Burada kullanılacak yöntemlerden biri; Olumlu ve olumsuz bir senaryo oluşturmak olabilir. Diğer bir yöntem, en önemli iki belirsizliği veya daha fazla belirsizliği seçmek ve bu belirsizlikler üzerine senaryolar oluşturmaktır. Bunu yaparken katılımcıların "böyle bir şey asla olamaz" veya "bundan başka bir şey asla olamaz" gibi görüşler ifade etmemesi önerilir. Tercih edilmesi gereken yaklaşım şu şekilde olmalıdır: "Bu gelişme pek olası değil ama böyle bir gelişme olursa böyle bir gelişme olası hale gelebilir" (Oppenheimer, 2009). Senaryo planlaması ile günümüzde net olarak görülemeyen durumlara ilişkin verilerin etkili ve yaratıcı düşünme tekniklerini kullanarak stratejiler geliştirilmesine öncülük etmek, gelecekteki muhtemel belirsizlikler karşısında herkesin hemfikir olacağı ortak stratejilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Gelecekte savaş, doğal afetler ve uluslararası değişkenler daha büyük bilinmeyenler olarak kabul edilmektedir (Aligica, 2004). Bu amaçla teknoloji ve bilimsel alanda titiz araştırma ve geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda işletmelerle ilgili stratejilerin geliştirilmesi ve bu metodolojiler doğrultusunda çeşitli senaryo uygulamaların kullanılması sağlanmaktadır. Gelecek senaryosunun oluşturulması süreci, konuyla ilgili uzmanların ve karar vericilerin katılımıyla gerçekleştirilmeli ve yapılandırılmış bir beyin fırtınası çalışması çerçevesinde oluşturulmalıdır (Styles vd, 2004).

### Sonuç ve Öneriler

Ekolojik çevre üzerindeki sosyal, bilimsel ve teknolojik etkilerin daha iyi anlaşılması ve gelecekteki beklentilerin karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle oluşturulan senaryolar bir öngörü veya öngörü aracı/amacı olarak değil, onları kullanan toplumların zihninde değişiklik yaratan tartışmalar ve belgeler olarak tanımlanmaktadır. Geleceğe yönelik beklentilerimizi anlamak ve normal hayatta gerçekten düşünülmemeyecek gelişmelere karşı önlem almak amaçlanmaktadır. Bir diğer amaç ise gelecek nesillerin toplumsal etkilerini göz önünde bulundurarak sorumluluklarını kabul etmelerini sağlamak ve toplumun hem yararları hem de riskleri konusunda farkındalık yaratmaktır. Bu nedenle dünya çapında çok sayıda özel sektör ve kamu sektörü, faaliyet gösterecekleri gelecekteki bağlamları bir araya getirmek ve anlamlandırmak için uygulamaya düzenli olarak katılmaktadır (Hammoud ve diğerleri, 2014). Ayrıca ülkelerin teknolojilerine yönelik olumlu algılarının da sürdürülmesi gerekmektedir. Senaryo planlaması sınırlandırılmamalı, sivil hayatta, teknolojide, bilimde ve iş hayatında kullanılmalıdır. Günümüzde senaryoları stratejik bir araç olarak kullanan birçok kuruluş, kriz durumlarını başarılı bir şekilde veya minimum hasarla atlatmayı başarıyor. Çünkü senaryo planlama hemen her alanda gözlemlenebilen ve geleceği tahmin etme yeteneğini artırmak için uygulanabilen bir yöntemdir.

Senaryo planlama, gelecekteki belirsizlikleri yönetmek ve stratejik planlama sürecini verimli kılmak için kullanılan önemli bir yönetim ve sistem sürecidir. Bu sürecin etkinliği, sistemi etkileyecek tüm faktörlerin doğru, gerçekçi ve bilimsel temelli yaklaşımlarla değerlendirilebilmesine bağlıdır. Senaryo planlama çalışmaları genel değerlendirme sonucunda karma bir yaklaşım sunar. Senaryo

planlama metodolojisinin modüler yapısı içinde birbirini takip eden süreçler zinciri tanımlanır. Her aşama bir sonraki aşama için girdi sağlar. Senaryo planlama tekniği kullanılarak gelecek projelerin analizi, gelecekteki belirsizlikleri sistematik olarak belirlemek ve senaryoları tahmin etmek için kullanılabilecek bir yaklaşımdır. Bu tekniğin farklı sektörlerde faaliyet gösteren kuruluşların stratejik ve taktik planlamalarında ileriye dönük bir sentez yapmak için kullanılabileceği değerlendirilmelidir.

### Kaynakça

- Akgemici, T. (2008). *“Stratejik Yönetim”*, Ankara: Özbaran Ofset Matbaacılık.
- Akşehirli, M.T. (2009). *“Toplam kalite yönetiminin örgüt kültürüne etkilerinin incelenmesi: Bozüyük süt gıda tic. san. İtd.Şti.‘de bir uygulama”*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aktan, C.C. (1999). *“2000’li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri (2) Stratejik Yönetim”*, İstanbul: TÜGİAD Yayını.
- Aligica, P. D. (2004). *“Scenarios and the Growth of Knowledge: Notes on the Epistemic Element in Scenario Building”*, Technological Forecasting & Social Change 72,815-824.
- Amer, M. Daim, T. Jetter, A. (2013). *“A review of scenario planning”*. Futures, 46, 23–40.
- Aplak, H.S., Köse, E., Burmaoğlu, S. (2010); *“Geleceğe Yönelik Projelerin Senaryo Planlama Tekniği İle Analizi”*, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi, 9 (2), 41-65.
- Aykaç, B. (1999). *“İnsan Kaynakları Yönetimi ve İnsan Kaynaklarının Stratejik Planlaması”*, Ankara: Feryal Ofset Matbaacılık.
- Barber, M. (2009). *“Questioning scenarios, Journal of Futures Studies”*, 13 (February) 139-146.
- Bezold, C. (2010). *“Lessons from using scenarios for strategic foresight”*, Technological Forecasting and Social Change 77, 1513–1518.
- Bradfield, & Wright G. (2005). *“The Origins and Evolution of Scenario Techniques in Long Range Business Planning”*, Futures 37, 795-812.
- Cansu, O.C. (2006). *“Örgüt kültürü ile örgütsel iletişim ilişkisi”*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Chakraborty, A. (2011). *“Enhancing the Role of Participatory Scenario Planning Processes: Lessons from Reality Check Exercises”*, Futures 43 (2011), 387–399.
- Clemen, P. (2005). *“Unternehmenserfolg durch strategische Wirtschaftsmoderation”*, in: Gerberich, C. W. (Hrsg.), Praxishandbuch Controlling: Trends, Konzepte, Instrumente.
- Cooke R.M. (1991). *“Experts in Uncertainty: Opinion and Subjective Probability in Science”* Oxford United Kingdom: Oxford University Press.
- Curry, A. (2009). *“From foresight to insight: using scenarios well”*, Journal of Futures Studies 13 (February), 119–122.
- De Brabandere, L. Iny A. (2010). *“Scenarios and creativity: thinking in new boxes”*, Technological Forecasting and Social Change 77,1506–1512.
- Demekech, G. Fisseha, M. Getnet, Z. Kindie, T. Melkamu, A. (2010). *“Multi Stake holder Linkages In Rural Innovation Processes In Amhara Region”*, Ethiopia. ICRA, Working Document Series 137, Ethiopia
- Dinçer, S.(2011). *“Stratejik Planlama ve Veri Zarflama Analizinde Etkinlik Ölçümü”*, İstanbul: Der Yayınları.
- Durance, P. (2010). *“Reciprocal influences in future thinking between”*, Europe and the USA, Technological Forecasting and Social Change 77,1469-1475.
- Erdem, O. (2009). *“Örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürüyle ilişkisi ve Türk telekomünikasyon A.Ş. üzerinde bir araştırma”*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Futrell, J. (2019). *“How to Design Your Scenario Planning Process.”* PAS Memo July/August: 1–20.



- Gordon, T. J. (2003). *“Cross-Impact Analysis”*, The Millennium Project, American Council For The United Nations University.
- Grunwald, A. (2011). “Energy futures: diversity and the need for assessment”, *Futures* 43,820–830.
- Gülşen, H. (2013). *“Stratejik Planlama ve Uygulanabilirliği: Milli Eğitim Bakanlığı Örneği”*, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Hammoud, M. Nash, D. (2014). *“What corporations do with foresight”*. *Eur. J. Futures Res.* 2, 42–62.
- Hiltunen, E. (2009). *“Scenarios: process and outcome”*, *Journal of Futures Studies* 13 (February) 151–152.
- Hines, A. Bishop, P. (2015). *“Thinking about the Future: Guidelines for Strategic Foresight”*, 2nd ed.; Hinesight: Houston, TX, USA.
- Keenan, M. ve Popper, R. (2008). *“Comparing foresight “style” in six world regions”*. *Foresight* 10, 16–38.
- Kononiuk, A. Magruk, A. (2015). *“Wild cards in polish foresight practice”*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, 951-956.
- Lembert, R. (2008). *“Looking Back on Looking Forward: A Review of Evaluative Scenario Literature”*, Draft Report, RAND.
- Loveridge, D. (2009). *“Foresight: The Art and Science of Anticipating the Future”*, Routledge: New York, NY, USA.
- Lundsgaarde, E. (2008). *“Building long-term scenarios for development The methodological state of the art with an application to foreign direct investment in Africa”*. DIE Research Project *“Development Policy: Questions for the Future”*, Bonn: Dt. Inst. für Entwicklungs politik, 2008- (Studies/Deutsches Institut für Entwicklungspolitik; 40) ISBN 978-3-88985-376-9.
- Mc Donald, D. Bammer, G. Deane, P. (2009). *“Research integration using dialogue methods”*, ISBN: 9781921536748, University Printing Services, ANU E Press
- Mead, R. Andrews, T. G. (2000). *“Strategic Scenario”*, Pharmaceutical Executive, A. Jhon. Wiley and Sons, Ltd, Publication. 20,4.
- Ogilvy, J. ve Schwartz, P. (1998). *“Plotting Your Scenarios”*, in Fahey, Liam and Randall, Robert M. (Ed.) *“Learning From the Future – Competitive Foresight Scenarios”*: 57 80, John Wiley & Sons.
- Olivera, J. ve Parrett, E. (2018). *“Managing future uncertainty: reevaluating the role of scenario planning”*, *Business Horizons*, 61( 2), 339-352.
- Oppenheimer, M. F. (2009). *“From Prediciton To Recognition, Using Alternate Scenarios to Improve Foreign Policy Decision”*, Newyork.
- Pillkahn, U. (2008). *“Using Trends and Scenarios as Tools for Strategy Development”*, Publicis Corporate Publishing, Erlangen, Germany.
- Pollard, D. ve Sabine, H. (2006). *“Crises, Scenarios and the Strategic Management Process”*, *Management Decisions*, Volume 44, No 6, Emerald Group Publishing Limited, pp. 721-736.
- Ramirez, R. Wilkinson, A. (2016). *Strategic Reframing: The Oxford Scenario Planning Approach*; Oxford University Press: Oxford, UK.
- Ringland, G. (2006). *“Scenario Planning-Managing for the Future”*, *European Journal of Operational Research* 182, Chichester: John Wiley,1492-1495.
- Saliba, G. (2009). *“Windows for the mind: the use of scenario planning for enhancing decision-making and managing uncertainty”*, *Journal of Futures Studies* 13 (February) 123–128.
- Saritas, O. Nugroho, Y. (2012). *“Mapping issues and envisaging futures: an evolutionary scenario approach”*, *Technological Forecasting and Social Change*, 79(3), 509-529.
- Sarpong, D. Maclean, M. (2011). *“Scenario thinking: a practice-based approach for the identification of opportunities for innovation”*, *Futures* 43, 1154–1163.
- Schomaker, J. H. (1995). *“Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking”*, *Sloan Management Review* Winter, 36: 25-40.

- Styles, C. ve Goddard. J. (2004). “*Spinning the Wheel of Strategic Innovation*”, *Business Strategy Review*, vol. 15(2), 63-72.
- Tapinos, E. (2012). “*Perceived environmental uncertainty in scenario planning*”. *Futures* 44, 338–345.
- Taş, H.Y. ve Demirdöğmez, M. (2017). “*Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri*”, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13),1031-1048.
- Tim, G. (2000). “Strategic Scenario”, *Pharmaceutical Executive*, 02796570, 20,4.
- Varum, C.A. Melo, C. (2010). “*Directions in scenario planning literature*”. A review of the past decades, *Futures* 42,355–369.
- Yelkikalan, N. (2006). “*Aile Şirketlerinde Çatışma ve Bir Çözüm Önerisi: Stratejik Planlama*”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 195-209.
- Yıldız, R. (2013). “Belediyelerde stratejik planlamanın uygulanabilirliği: Fatih Belediyesi örneği”, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi (İAÜD)*, 18, 39-62.
- Wright, G. ve George C. (2008). “Teaching Scenario Planning: Lessons From Practice in Academe and Business”, *European Journal of Operational Research*, 194, 323-335.

## Türkiye’de Eğitsel Nörobilim (Eğitimsel Sinirbilim) Konusunda Yapılmış Araştırmaların Analizi<sup>1</sup>

Yasemin TAŞKINER ŞEREFLİOĞLU<sup>2</sup>  
Didem KILIÇ MOCAN<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 23.09.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2021

### Öz

Öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörlere nörofizyolojik bir bakış açısıyla yaklaşan eğitsel nörobilim, bilişsel nörobilimden aldığı verileri pedagojik verilerle bütünleştirerek eğitimcilerle yepyeni kapılar açmayı hedeflemektedir. Bu çalışma ile, Türkiye’de eğitsel nörobilim çalışmalarının mevcut durumunu ortaya koymak ve araştırmaların yönelimi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda ulaşılan, Türkiye’de günümüze kadar yapılmış tüm eğitsel nörobilim konulu araştırmalar incelenmiştir. İlgili araştırmalara ulaşmak için doküman incelemesi yapılmıştır. Ulaşılan 21 araştırma, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, dokümanlardan elde edilen veriler kodlanarak, araştırma sorularına uygun olarak belirlenmiş kategoriler halinde düzenlenmiştir. İçerik analizinde; araştırma amacı, araştırma yöntemi, veri toplama süreci, yayın türü, çalışma grubu, veri toplama aracı, konu alanı ve yayın yıllarına göre inceleme yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; Türkiye’deki çalışmaların 2013 yılından itibaren başladığı ve kuramsal çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Kuramsal araştırmaların çoğunlukta olmasından ötürü, araştırma yöntemi olarak nitel araştırmaların sayıca fazla olduğu ve buna bağlı olarak belgesel araştırmaların ve literatür tarama yaklaşımının daha çok kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışılan konu içeriğine bakıldığında genel olarak eğitimi konu alan çalışmaların ağırlıkta olduğu ve çalışmaların daha çok makale yayın türünde olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de eğitsel nörobilimin henüz yeni gelişmekte olduğu, ilgili araştırmaların sayısının sınırlı olduğu ve var olan araştırmaların daha çok kuramsal düzeyde kaldığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Eğitsel nörobilim, eğitimsel sinirbilim, zihin beyin ve eğitim, nöro-eğitim

## Analysis of Researches on Educational Neuroscience in Turkey\*

### Abstract

Educational neuroscience, which approaches learning and the factors affecting learning from a neurophysiological perspective, aims to open new doors to educators by integrating the data from cognitive neuroscience with pedagogical data. With this study, it is aimed to determine the current status of educational neuroscience studies in Turkey and to reveal the trend in existing research. All educational neuroscience researches that have been done in Turkey so far, reached in line with the keywords determined within the scope of the study, were examined. Document analysis was used to reach related researches. The 21 researches reached were analyzed by content

<sup>1</sup> Bu çalışma; 7-10 Temmuz 2021 tarihleri arasında EJER ile Aksaray Üniversitesi’nin ortaklaşa düzenlediği 8. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar Yasemin Taşkiner Şereflioğlu, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, yasemintaskiner@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7309-2589

<sup>3</sup> Didem Kılıç Mocan, Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, didem@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2250-8580

analysis method. The data obtained from the documents were coded and organized into categories determined in accordance with the research questions. According to the analysis results; It has been observed that the neuroeducation studies in Turkey started in 2013 and the theoretical studies were abundant. Due to the fact that theoretical researches are in the majority, it has been concluded that qualitative researches are more in number as a research method and accordingly, documentary researches and literature review technique are used more. Considering the content of the subject studied, it was seen that the studies on education in general were dominant and the studies were mostly in the type of article publication. According to the results obtained from the study, it has been observed that educational neuroscience is still developing in Turkey, the number of relevant studies is limited, and the existing studies are mostly at the theoretical level.

**Keywords:** Educational neuroscience, mind brain and education, neuro-education

## 1. Giriş

Bireyler yaşamlarının tüm anlarında bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde sürekli aktif olarak sosyal ortamlarından veri alırlar. Bu veriler eğer bireyde bilişsel, duyuşsal ya da devinimsel bir takım değişimler oluştursa, bu değişim süreci öğrenme olarak ifade edilebilir (Keleş ve Çepni, 2016).

Öğrenmeye dair tanımlar incelendiğinde, bilim insanları tarafından çeşitli öğrenme kuramlarına dayandırılmış farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Davranışçı, bilişsel ve duyuşsal kuramlar öğrenmeyi farklı açılardan incelemiş ve farklı tanımlar ile açıklamıştır. Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmeyi uyarıcı-tepki ilişkisiyle açıklamakta olup, öğrenmeyi deneyim sonucu elde edilen kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanmıştır (Selçuk, 2007). Ayrıca davranışçı yaklaşım zihnin kapalı bir kutu olarak araştırılmaya kapalı olduğunu ifade etmektedir (Jensen, 2006; akt. Beyhan ve Ekemen, 2016). Bilişselci kuramlar ise, davranış değişikliğinin sadece uyarıcı-tepki ilişkisi ile açıklanamayacağını, öğrenmenin zihinsel süreçlerde meydana geldiğini (Senemoğlu, 2007) ve herkes aynı uyarıya olsa bile öğrenmenin aynı sonuçlara ulaşamayacağını savunmaktadır (Selçuk, 2007). Bilişselcilere göre, yeni öğrenmeler eski öğrenmelerden etkilenerek, kendisinden sonraki öğrenmelere basamak oluşturmaktadır (Kutluata, 2008). Duyuşsal öğrenme kuramları ise; öğrenmede sosyal etkileşimin önemini savunmakta; öğrenmeyi benlik ve ahlak gelişiminde oluşacak duyuşsal çıktılarla ifade etmektedir (Özden, 2003; akt. Gömleksiz ve Kan, 2012).

Öğrenmeye dair pek çok farklı kuram ve tanım olsa da öğrenme sonuç itibarıyla beyinde meydana gelen bir takım değişimlerdir (Hebb, 1949; akt. Keleş ve Çepni, 2006). Bu değişimlerin anlaşılacak açıklanması ise, öğrenmenin kalıcılığının sağlanması konusunda alınacak yeni tedbirlere dair önemli dayanaklar sunacaktır. Bu bağlamda; beyinde meydana gelen süreçleri, beyindeki nöral ağları, nörofizyolojik değişimleri, öğrenmeye etki eden dikkat, stres, kaygı gibi biyolojik kaynaklı faktörleri, beyindeki oluşum nedenleriyle beraber açıklamak öğrenmeye daha geniş bir tanım getirmekle kalmayacak, öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi için yeni kapılar aralayacaktır (Campbell, 2011). Tüm bunlardan hareketle gelişimi oldukça yeni olan eğitsel nörobilim, bilişsel nörobilimden aldığı verileri eğitim ortamlarına sunarak, öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörleri açıklamaya çalışmaktadır (Koyuncu, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nin 1990-2000 yılları arasını "Beynin 10 yılı" (Geake, 2004) olarak belirlemesi üzerine beyin yapısı ve işleyişiyle ilgili çalışmalara önemli kaynaklar ayrılmaya başlanmış ve beyin ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Bu projeye beraber, dünyada beyin ile ilgili çalışmaların artarak ilerlemesi eğitim alanında da önemli paradigma değişimlerine kapı aralamış ve Hebb, Chall, Mirsky, Gardner, Hart gibi bilim insanlarının araştırmalarından dayanak olarak ortaya çıkan (Ferrari ve McBride, 2011) Zihin, Beyin ve Eğitim (Mind, Brain and

Education-MBE) alanı oluşturulmuştur (Özüdoğru, 2014). Bu alan disiplinlerarası bir yaklaşıma hizmet ederek, üç önemli disiplin arasında bilgi akışını sağlamaya başlamış ve nörobilim verilerinin eğitime aktarılmasında önemli bir köprü olmuştur (Ansari, De Smedt ve Grabner, 2011; Özüdoğru, 2014). Zihin, Beyin ve Eğitim alanının gelişmesiyle beraber eğitim ortamlarında ilerlemeye başlayan beyin paradigmaları eğitim süreçlerine önemli bakış açıları kazandırmaya başlamış ve nörobilim verilerinin eğitime aktarılması konusunda yapılacak olan çalışmaların önünü açmıştır (Ferrari ve McBride, 2011). Bu yeni alan, farklı araştırmacılar tarafından Zihin, Beyin ve Eğitim alanı, eğitsel nörobilim, eğitimsel sinirbilim ya da nöro-eğitimadıyla anılmaktadır (Ansari, De Smedt ve Grabner, 2011; Sousa, 2011).

Nörobilim, sinir sisteminin yapı ve işleyişini araştıran, tüm bu araştırmaları beyin görüntüleme teknikleriyle açıklayarak pek çok farklı disipline veri sunan disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Keleş ve Çepni, 2006). Çalışmalarını pek çok farklı disiplinle ilişkili halde sürdüren nörobilimin alt dallarından biri de bilişsel nörobilimdir. Bilişsel nörobilim; zihinsel süreçlerin ve insan davranışlarının nedenlerini açıklamaya çalışırken, birçok hastalığın nasıl meydana geldiğine de beyin görüntüleme teknikleriyle açıklık getirmektedir (Howard-Jones, 2011). Ayrıca disiplinlerarası bir yaklaşıma hizmet ederek elde ettiği verileri pek çok disiplinle paylaşmakta iken, eğitime de katkı sunmaktadır (Ferrari, 2011). Bu anlamda; bilişsel nörobilim, bilişsel ve psikoloji kuramlarını nörobilimsel verilerle destekleyerek eğitsel nörobilimin gelişimine katkı sunmaktadır (Campbell, 2011; Carew ve Magsamen, 2010; Ferrari, 2011; Sousa, 2011). Eğitsel nörobilim ise; bilişsel nörobilimden aldığı verilerden hareketle öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen nörofizyolojik faktörleri açıklamaya çalışarak öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi için alınabilecek önlemlere dayanak oluşturmayı amaçlamaktadır (Geake, 2004).

Eğitsel nörobilim, psikoloji, bilişsel nörobilim ve eğitim verilerini birleştirerek disiplinlerarası bir yaklaşımla ortaya çıkmış olan (Ansari, De Smedt ve Grabner, 2011; Carew ve Magsamen, 2010; Sousa, 2011) yeni bir yaklaşım olarak tanımlanırken, verilerinin eğitime entegrasyonunun eğitim programlarında büyük değişimler oluşturacağı savunulmaktadır (Howard-Jones, 2011; Koyuncu, 2017). Bu anlamda öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin nörofizyolojik olarak açıklanması ve bu verilerin eğitim psikolojisi verileri ile bütünleştirilmesi oldukça önemlidir. Tüm bunlardan hareketle eğitsel nörobilimin iki önemli disiplin olan psikoloji ve bilişsel nörobilimden beslendiği söylenebilir (Ferrari, 2011). İlerleyen zamanlarda eğitimcilerin, bilişsel nörobilim verilerini pedagojik olarak analiz edip sınıf ortamına sunmalarının öğrenmenin kalıcılığında önemli bir basamak olacağı düşünülmektedir (Campbell, 2011).

Nörobilim ve eğitim birlikteliğinin öğrenme süreçleri açısından önemi konusunda çok fazla çalışma mevcuttur. Özellikle beyin görüntüleme teknikleri kullanılarak öğrenme gücünü yaşayan bireylerin gelişimsel bozukluklarının açıklanması (Ferrari, 2011) ve bu bireylerin öğrenme süreçlerine yönelik alınabilecek tedbirlerin belirlenmesi bu iki alanın disiplinlerarası etkileşiminde oldukça önemlidir. Ayrıca bu etkileşim, öğrenmeyi etkileyen dikkat, stres, kaygı gibi biyolojik kaynaklı dışavurumların nörofizyolojik nedenlerinin açıklanmasıyla (Carew ve Magsamen, 2010) bu faktörlere yönelik alınabilecek önlemlere daha anlamlı dayanaklar oluşturulabilecek ve nörobilim verilerinin eğitim ortamlarında kullanılmasını sağlayarak eğitimcilerin öğretim sürecine yönelik uygun öğretim yöntemleri seçmesini de kolaylaştıracaktır (Watagodakumbura, 2017).

Eğitsel nörobilim verilerinin eğitim ortamlarına aktarılması gerekliliğinin en önemli nedenleri, öğrenen bireyi daha iyi anlamak ve öğrenmenin kalıcılığını desteklemektir. Eğitsel nörobilim 21. yüzyıl anlayışına uygun bireyler yetiştirilmesini amaçlayarak, amaca uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğrenme sürecinin zenginleştirilmesine destek olacaktır (Geake,

2004). Bu alan aynı zamanda öğrenme ile ilgili olan davranışlara bilimsel kanıtlar oluşturarak öğrenmenin kalıcılığını arttıracaktır (Howard-Jones, 2011). Ayrıca eğitsel nörobilim üzerine yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bu alanının neden eğitim süreçlerine entegre edilmesi gerektiği konusu daha da güçlenmektedir. Bu anlamda; öğrenmeyi plastisite ile açıklayarak insan beyninin her yaşta öğrenebileceğine yönelik bulguların sunulması (Taştan, 2020), beyindeki nöronların nörogenez adı verilen süreç ile yenilenmesi (Yücel, Şen, Duran, Özcan ve Küçükgedik, 2020) ve bunun özellikle uzun süreli hafızada etkili olması (İzci ve Erbaş, 2015), dil öğrenme ve matematik başarısında beyin fonksiyonlarının öneminin bilimsel bulgularla açıklanması (Ferrari, 2011), ödül ya da ceza sonucunda oluşan duygusal tepkilerin nörofizyolojik nedenlerinin açıklanması (Metin, 2013), öğrenme sürecine önemli etkileri olan dikkat, stres ve kaygı gibi faktörlerin nörofizyolojik nedenlerinin bilimsel bulgularla sunulması (Carew ve Magsamen, 2010), öğrenme sürecinde hareket ve egzersizin öneminin biyolojik nedenlerinin açıklanması (Sousa, 2011) gibi pek çok çalışma öğrenme sürecinde eğitsel nörobilimi neden kullanmamız gerektiğini açıklayarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda eğitimcilere önemli bulgular sunmaktadır (Sousa, 2011).

Eğitsel nörobilimin dünyadaki gelişimi izlendiğinde, pek çok ülkede bu gelişimin oldukça hızlı ilerlediği görülmektedir. 1999 yılında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi (Centre for Educational Research and Innovation-CERI) tarafından başlatılan "Beyin ve Öğrenme Projesi"(Brain and Learning Project) uluslararası düzeyde çalışmalar yürütülmesini sağlayarak, nörobilim ve eğitim alanlarında disiplinlerarası gelişimin önünü açmıştır (OECD, 2017). 2007 yılında Kurt Fischer tarafından Harvard Üniversitesi'nde kurulan Uluslararası Zihin, Beyin ve Eğitim Akademisi (International Mind, Brain and Education Society-IMBES), üç aylık periyotlarda çalışmalar yayınlayan Zihin, Beyin ve Eğitim (Mind, Brain and Education-MBE) dergisini yayınlamaktadır. Ayrıca 2012 yılından günümüze kadar çıkarılmış 24 cilt ile alanın gelişimine büyük katkılar sunmuş olan "Nörobilim ve Eğitimdeki Eğilimler" dergisi (Trends in Neuroscience and Education Society) aktif sayılar üretmeye devam etmektedir. Bu dergiler kapsamında eğitsel nörobilim alanında ampirik ya da kuramsal çalışmaların yapılması ve yayımlanması desteklenmektedir. Ayrıca uluslararası düzeyde önemli bir dergi olan Science Magazine gibi üst düzey dergilerde eğitsel nörobilim üzerine özel sayılar çıkarılarak (Ansari, Coch ve De Smedt, 2011) bu yeni disiplinin gelişimine katkı sağlanmaktadır. 2008 yılında Sinirbilim Derneği başkanı Tom Carew, Eğitimde Sinirbilim Araştırmaları Zirvesi'nin (Neuroscience Research in Education Summit) düzenlenmesini sağlayarak disiplinlerarası veri akışının önemini açıklanmasına öncü olmuş ve bu zirve kapsamında önemli bilimsel çalışmalar yapılmıştır (Ansari, Coch ve De Smedt, 2011). 2010 yılında ise gerçekleşen önemli gelişmelerden biri de Öğrenim ve Öğretim Araştırmaları Avrupa Topluluğu'nun (European Association for Research on Learning and Instruction-EARLI) düzenlediği konferanslar olmuştur (Carew ve Magsamen, 2010). Bu konferanslar çerçevesinde belirlenen Özel İlgi Grupları'ndan (Special Interest Group-SIG) bir tanesi de eğitsel nörobilimdir (<https://www.sig22neuroeducation.com/>). Bu gruplar çerçevesinde eğitim ve nörobilimin birlikteliği savunulmakta ve eğitsel nörobilimin gelişiminin desteklediği çalışmalara öncülük edilmektedir.

Eğitsel nörobilim üzerine dünya genelinde son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel bir sonuç olarak eğitsel nörobilim uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde anlamlı etkilerinin olduğu ve öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı (Brockington, ve diğerleri, 2018; Clark, Hudnall ve Perez-Gonzalez, 2020; Rosenberg-Lee, 2018; Wortha ve diğerleri, 2020) yönünde olumlu sonuçlar görmek mümkündür. İlgili araştırma sonuçları dikkate alındığında; öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen nörofizyolojik faktörlerin eğitsel nörobilim araştırmalarıyla eğitim

ortamlarına sunulması, günümüz eğitim anlayışına ve 21. yüzyıl gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirilmesi için eğitimcilere yenilikçi fikirler sunacak ve öğrenmenin kalıcılığının artırılmasını destekleyecektir. Bu çalışmada, ülkemizde günümüze kadar eğitsel nörobilim konusunda yapılmış araştırmaların metodolojilerinin, araştırma süreçlerinin ve sonuçlarının incelenmesi ile, bu alanın ülkemizdeki gelişimini izleyebilmek için veriler sunulması ve tüm bu verilerin bir arada değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Belirtilen gerekçelerle çerçevesi çizilen araştırmada; ülkemizdeki eğitsel nörobilim araştırmalarının mevcut durumunu ortaya koymak ve yönelimi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının Türkiye’de eğitsel nörobilimin gelişimine katkı sağlayacağı ve bu konuda yapılması muhtemel araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında Türkiye’de eğitsel nörobilim konusunda yapılmış olan araştırmaların; amacına, yöntemine, veri toplama sürecine, yayın türüne, çalışma grubuna, veri toplama aracına, yayın yılına ve konu alanına göre dağılımlarının nasıl olduğu şeklinde oluşturulan alt problemlere yanıt aranmıştır.

## 2.Yöntem

Eğitsel nörobilim ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan araştırmaların incelendiği bu çalışmada nitel araştırma süreci izlenmiş olup, çalışma kapsamında doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi (doküman analizi), araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin toplanarak analiz edilmesini içerdiğinden (Creswell, 2012), çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili tez, makale ve bildiriler analiz edilmiştir.

### 2.1. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında 14.05.2021 tarihinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veritabanında yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış, ilgili makalelere ulaşmak için ise, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Dergipark, Base-search, ResearchGate ve Google Akademik veritabanları taranmıştır. Araştırmalar, “eğitsel nörobilim”, “eğitimsel nörobilim”, “eğitsel sinirbilim”, “eğitimsel sinirbilim”, “nöroegitim”, “nöro-eğitim”, “nörobilim+eğitim”, “sinirbilim+eğitim”, “nörobilim+öğrenme” ve “sinirbilim+öğrenme” anahtar sözcükleri ile herhangi bir kısıtlama yapılmadan taranmıştır.

Yapılan taramalar sonucunda YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanında konu ile alakalı olabilecek 6 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezlerden 1 tanesi nörobilim verilerinden yararlanmış olmasına rağmen beyin temelli öğrenme ilkeleri doğrultusunda yazılmış olduğundan dolayı veri kapsamından çıkartılmış ve çalışmanın amacına uygun 5 tez incelemeye dahil edilmiştir. Diğer veritabanlarında yapılan taramalar sonucunda ise 17’si makale, 4’ü bildiri olmak üzere 21 çalışmaya rastlanmıştır. Makalelerden 3 tanesi tarama sonucunda ulaşılan tezlere ait yayımlanmış makaleler olduğundan dolayı veri kapsamından çıkartılmıştır. Yapılan tüm taramalar sonucunda Türkiye’de eğitsel nörobilim konusunda yayımlanmış 5’i tez 14’ü makale ve 4’ü bildiri olmak üzere toplamda 23 araştırmaya ulaşılmıştır; fakat içeriğine ulaşamayan 2 bildiri analize dahil edilmemiştir.

### 2.2. Verilerin Analizi

Türkiye’de eğitsel nörobilim konusunda yapılmış araştırmaların analizinin yapıldığı bu çalışma kapsamında doküman incelemesi ile ulaşılan 21 araştırma Miles ve Huberman’ın (1984) önermiş olduğu nitel veri analizi yaklaşımı benimsenerek incelenmiştir. Miles ve Huberman’ın önermiş olduğu veri analizi yöntemine göre analize uygun bulunan veriler 3 aşamada incelenmiştir. Buna göre veri analizi; verilerin azaltılması, görselleştirilmesi ve sonuçların doğrulanması (Özdemir, 2010) aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Yapılan doküman incelemesi sonuçlarının anlamlı hale getirilmesi amacıyla, 21 araştırma, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi ile veriler tanımlanarak, verilerin içerisinde

gizlenmiş bilgilerin ortaya çıkartılması ve verileri tanımlayacak uygun kavramlara ve doğru ilişkilere ulaşmak hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, dokümanlardan elde edilen veriler kodlanarak, araştırma sorularına uygun olarak belirlenmiş kategoriler halinde düzenlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde kodların değerlendirilmesi ile yeni kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler tablolaştırılarak kod ve kategorilere ilişkin betimsel istatistikler olan frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu yöntem bazı araştırmacılar tarafından betimsel içerik analizi olarak ifade edilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2019). Betimsel içerik analizinde, belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınarak eğilimlerinin belirlenmesi ve araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi yapılırken (Çalık ve Sözbilir, 2014) betimsel istatistikler temelinde hareket edilmekte ve çoğunlukla frekans ve yüzde dağılımları analiz için kullanılmaktadır (Dinçer, 2019).

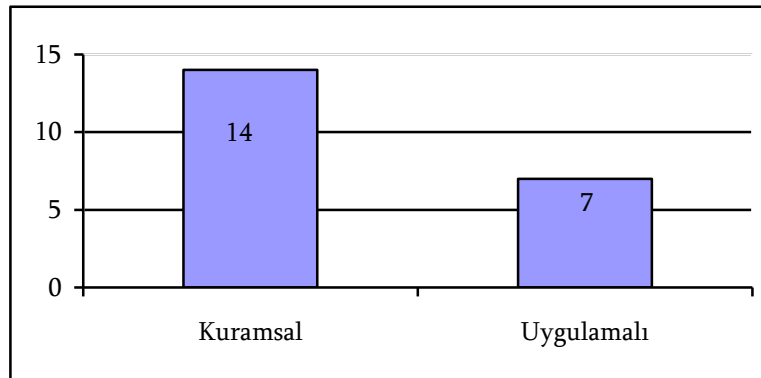
Araştırma kapsamında incelenen 21 araştırmaya yönelik yapılan veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için kodlamalar farklı iki kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Farklı iki kodlayıcıya ait analiz sonuçları arasındaki uyum, Miles ve Huberman'a (1994) ait kodlayıcılar arası uyum formülü ile ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{görüş birliği sayısı} + \text{görüş ayrılığı sayısı}} \times 100$ ) hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %98,7 olarak bulunmuştur. Bu değer iç tutarlılığın yüksek olduğunu ve analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %90 ve üzeri olması analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

### 3. Bulgular

Türkiye'de eğitsel nörobilim alanında yapılan araştırmalara ilişkin veriler; araştırma amacı, araştırma yöntemi, veri toplama süreci, yayın türü, çalışma grubu, veri toplama aracı, yayın yılı ve konu alanına göre analiz edilmiş, analiz sonuçları betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak grafikler üzerinde gösterilmiştir.

#### 3.1. Çalışmaların Araştırma Amacına Göre Dağılımı

Veriler araştırmanın amacı kategorisi altında kuramsal araştırmalar ve uygulamalı araştırmalar olarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Kuramsal araştırmalarda alanın gelişimi ve tanıtımının yapıldığı, ilgili araştırmaların sonuçlarının paylaşıldığı çalışmalara rastlanırken; uygulamalı araştırmalarda sınıf ortamında eğitsel nörobilim verilerinin değerlendirildiği ya da beyin görüntüleme tekniklerinin kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Ulaşılan araştırmaların amacına göre dağılımının yapıldığı analize ilişkin sonuçlar Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 1'deki veriler incelendiğinde 14 çalışmanın kuramsal düzeyde yapıldığı görülürken 7 çalışmanın uygulamalı çalışma olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre %66,6 oranıyla kuramsal araştırmaların uygulamalı araştırmalara göre sayıca daha fazla olduğu söylenebilir.

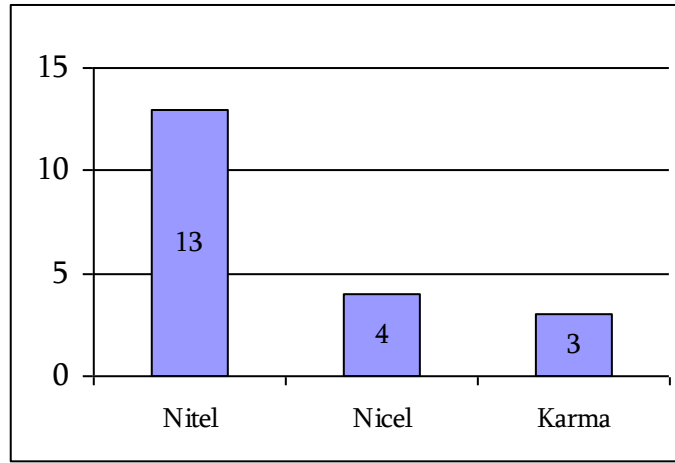


Şekil 1. Araştırma kapsamındaki çalışmaların araştırmanın amacına göre dağılımı



### 3.2.Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

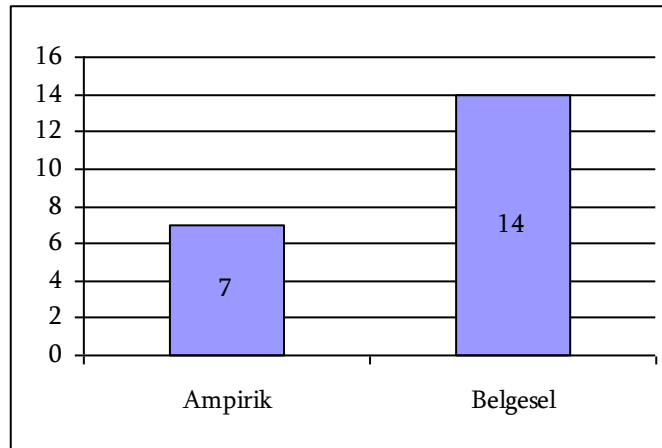
Analize dahil edilen 21 çalışma dayandıkları felsefi yönetime göre nitel araştırma, nicel araştırma ve karma araştırma yöntemi kodlarıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 2’de gösterilmiştir. Nitel araştırmalarda daha çok doküman incelemesi ile veri toplandığı ve alanın tanıtımının ön plana çıktığı görülürken, nicel araştırmalarda tarama modelinin sayıca fazla olduğu, karma araştırmalarda ise, iç içe karma desenin tercih edildiği görülmüştür. Şekil 2’deki veriler incelendiğinde; 21 çalışmadan 14’ünün nitel araştırma yöntemleriyle yapıldığı görülürken, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı 4, karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı 3 çalışmaya rastlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, Türkiye’de eğitsel nörobilim alanında yapılmış çalışmalar içerisinde %66,6’lık oranla nitel araştırma yöntemlerinin en fazla kullanıldığı görülürken, %19,04 ile nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, %14,28’lik bir oranla ise karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür.



Şekil 2. Araştırma kapsamındaki çalışmaların araştırmanın yöntem türüne göre dağılımı

### 3.3. Çalışmaların Veri Toplama Sürecine Göre Dağılımı

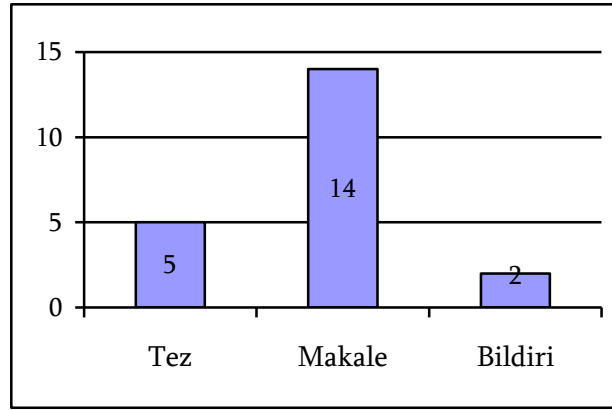
21 çalışma veri toplama sürecine göre ampirik ve belgesel araştırma kodları altında analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 3’te gösterilmiştir. Belgesel araştırmalar kapsamında daha çok literatür tarama yaklaşımına rastlanırken, ampirik araştırmalarda anket, başarı testi, beyin görüntüleme gibi tekniklere rastlanmıştır. Şekil 3’teki verilere göre 7 çalışmanın ampirik çalışma olduğu, 14 çalışmanın ise belgesel çalışma olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre %66,6 ile belgesel çalışmaların daha fazla yapıldığı söylenebilir.



Şekil 3. Araştırma kapsamındaki çalışmaların veri toplama sürecine göre dağılımı

### 3.4. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

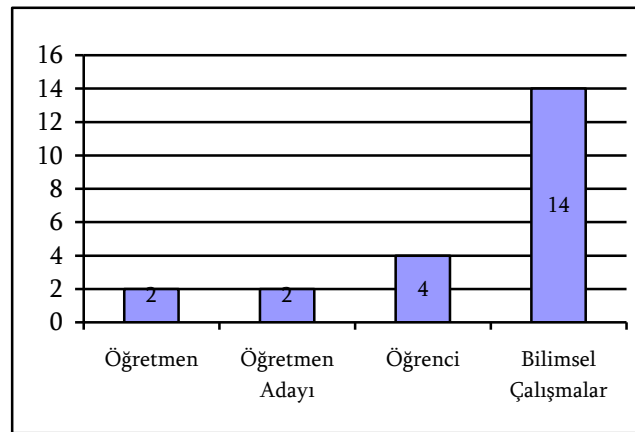
21 araştırma; yayın türü kategorisi altında tez, makale ve bildiri kodlarıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 4'te gösterilmiştir. Şekil 4'teki veriler incelendiğinde 5 çalışmanın tez, 14 çalışmanın makale, 2 çalışmanın ise bildiri olduğu görülmektedir. 5 tez kendi içinde incelendiğinde 1 tezin yüksek lisans düzeyinde, 4 tezin ise doktora düzeyinde yazıldığı görülmüştür. Ulaşılan tezlerin matematik eğitimi, fen eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında yazıldığı görülürken, uluslararası dergilerde yayımlanan makalelerin sayıca fazla olduğu ve ulaşılan bildirilerin daha çok uluslararası kongrelerde sunulduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre; Türkiye'de eğitsel nörobilim konusunda yapılmış araştırmalardan %66,6 ile en çok çalışmanın, yayın türüne göre makale olduğu söylenebilir.



Şekil 4. Araştırma kapsamındaki çalışmaların yayın türüne göre dağılımı

### 3.5. Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

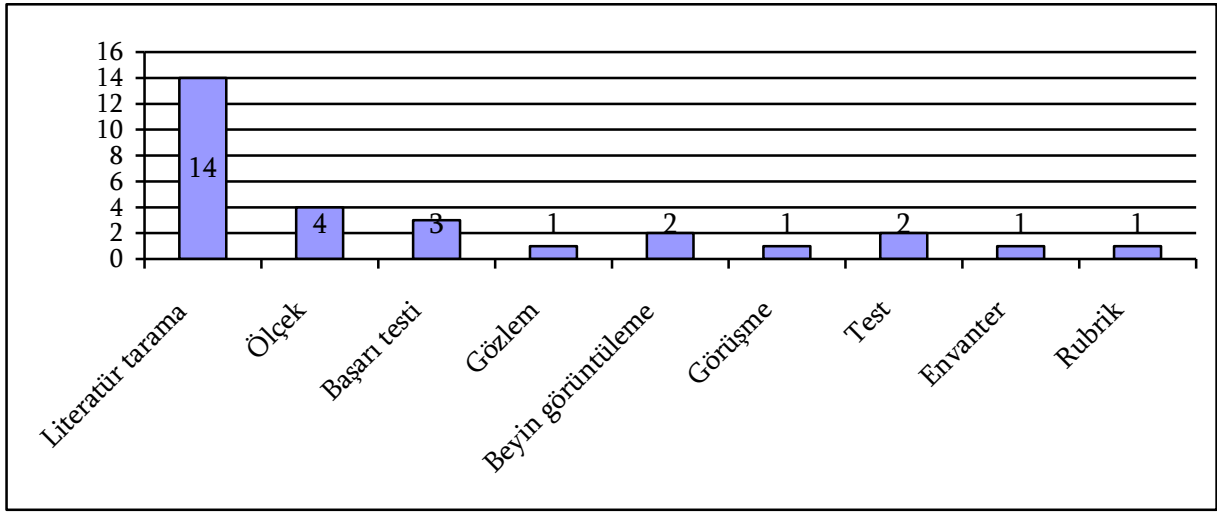
Çalışma grubu kategorisi altında; öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci ve bilimsel çalışmalar kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara ait analiz sonuçları Şekil 5'te gösterilmiştir. Şekil 5'teki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerle çalışılan 2, öğretmen adayları ile çalışılan 2, öğrencilerle çalışılan 4 çalışma olduğu görülürken, bilimsel çalışmalardan dayanak alınarak gerçekleştirilen 14 çalışma olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmaların daha çok ilkökul öğrencileri ile yapıldığı sonuçlarına ulaşılırken, öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmaların matematik ve fen eğitimi alanlarında olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, 21 çalışma içerisinde 22 farklı çalışma grubu olduğu görülmüştür. Bu 22 çalışma grubu içerisinde çalışma grubu bilimsel çalışmalar olan araştırmaların %63,6 ile diğer araştırmalara göre daha fazla olduğu söylenebilir.



Şekil 5. Araştırma kapsamındaki çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı

### 3.6. Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

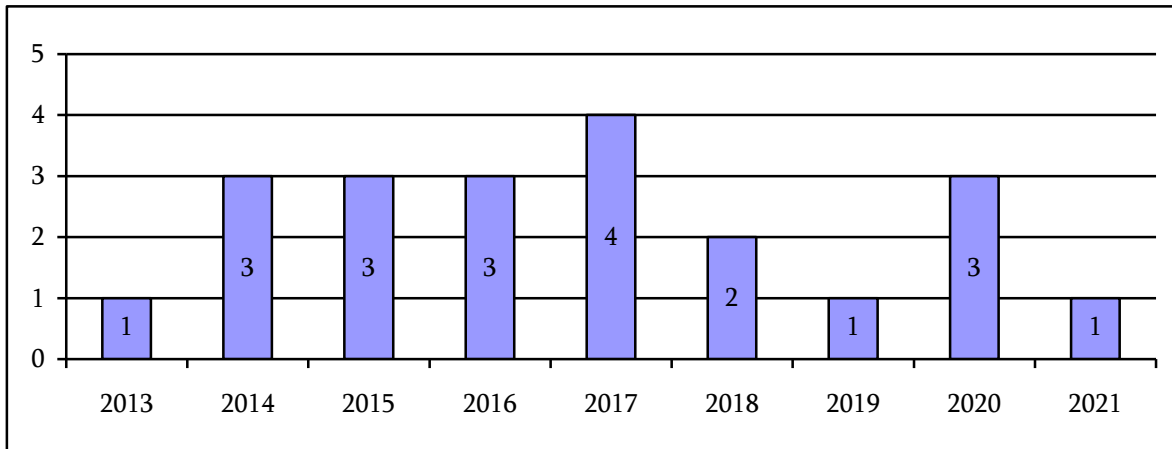
Analize uygun bulunan 21 araştırma veri toplama aracına göre literatür tarama, ölçek, başarı testi, gözlem, beyin görüntüleme teknikleri, görüşme, test, envanter, rubrik kodlarıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 6'da gösterilmiştir. Şekil 6'daki veriler incelendiğinde literatür tarama yaklaşımının kullanıldığı 14 çalışma, ölçek uygulanan 2 çalışma, başarı testinin kullanıldığı 3 çalışma, gözlem yapılan 1 çalışma, beyin görüntüleme tekniklerinin kullanıldığı 2 çalışma, görüşme tekniğinin kullanıldığı 1 çalışma, test uygulanan 2 çalışma, envanter kullanılan 1 çalışmaya rastlanırken, 1 çalışmada da rubrik kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; 21 araştırma içerisinde 29 farklı veri toplama aracına rastlanmıştır. 29 farklı veri toplama tekniği içerisinde %48,2 oranı ile çalışmalarda en fazla literatür tarama yaklaşımıyla veri toplandığı belirlenmiştir.



Şekil 6. Araştırma kapsamındaki çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı

### 3.7. Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

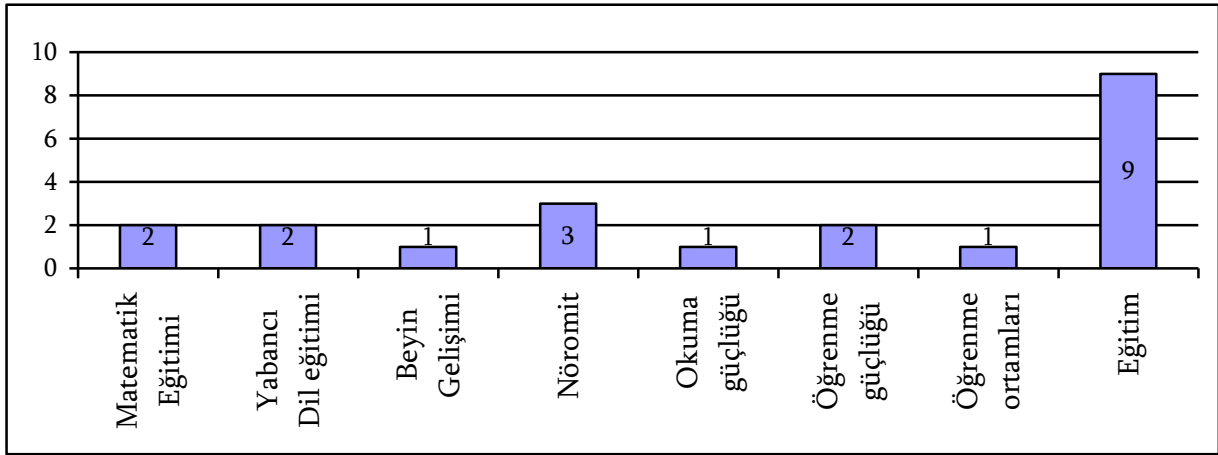
21 çalışma yayın yılları kategorisi altında analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 7'de gösterilmiştir. Şekil 7'deki veriler incelendiğinde Türkiye'de eğitsel nörobilim alanındaki çalışmaların 2013 yılından itibaren başladığı görülmektedir. 2013, 2019 ve 2021 yıllarında 1 çalışma, 2018 yılında 2 çalışma, 2014, 2015, 2016 ve 2020 yıllarında 3 çalışma, 2017 yılında ise 4 çalışmaya ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, eğitsel nörobilim ile ilgili çalışmaların 2017 yılında diğer yıllara göre daha fazla yayımlandığı görülmektedir.



Şekil 7. Araştırma kapsamındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı

### 3.8. Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu alanı kategorisinde; matematik eğitimi, yabancı dil eğitimi, beyin gelişimi, nöromit, okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, öğrenme ortamları ve eğitim kodları oluşturulmuş, oluşturulan kodlara ait analiz sonuçları Şekil 8'de gösterilmiştir. Şekil 8'deki verilere göre; 2 çalışmanın matematik eğitimi, 2 çalışmanın yabancı dil eğitimi, 1 çalışmanın beyin gelişimi, 3 çalışmanın nöromitler, 1 çalışmanın okuma güçlüğü, 2 çalışmanın öğrenme güçlüğü, 1 çalışmanın öğrenme ortamları konusunda yapılmış olduğu görülürken 9 çalışmanın da eğitim alanında yapılmış olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların genel olarak; eğitsel nörobilimin önemini ve gerekliliğini anlatan, alanın tanıtımını ve gelişimini destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre %42,8 ile en çok çalışmanın eğitim alanında yapıldığı düşünülecek olursa, daha özel disiplinlerde yapılan çalışmaların henüz çok az sayıda olduğu söylenebilir.



Şekil 8. Araştırma kapsamındaki çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı

### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de eğitsel nörobilim konusunda yapılmış araştırmaların analizinin yapıldığı bu çalışma kapsamında 21 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmalar çalışmanın amacı kapsamında belirlenen ve analiz sürecinde ortaya çıkan kategorilerde incelenmiş; böylece ilgili araştırmaların eğilimini ortaya koymak üzere sistematik olarak analiz edilmiştir. Ulaşılan araştırmaların sayıca az olması, ülkemizde gelişimi oldukça yeni olan bu alan için beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

Ulaşılan araştırmaların amacına göre türü incelendiğinde, kuramsal araştırmaların uygulamalı araştırmalara göre sayıca fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; Türkiye'de gelişimi oldukça yeni olan eğitsel nörobilim alanında henüz çok fazla uygulamaya dönük araştırmanın olmadığı, daha çok alanı tanıtıcı çalışmaların ön plana çıktığı söylenebilir. Bu anlamda; eğitsel nörobilimi tanıtan ve açıklayan kitap bölümlerine de ulaşılmıştır (Deryakulu ve Atal, 2020; Mutlu ve Akgün, 2016; Soylu, 2020). Kuramsal araştırmalar uygulamalı araştırmalara literatür olarak dayanak sağlamasından ötürü, ülkemizdeki gelişimi oldukça yeni olan bu alanda ilk sayılabilecek çalışmaların daha çok kuramsal araştırmalar olması beklenen bir sonuç olmuştur. Eğitsel nörobilimin ülkemizdeki gelişimi açısından kuramsal araştırmaların ve kitap bölümlerindeki tanıtıcı çalışmaların sayısının giderek artması, ilerleyen süreçte eğitsel nörobilimle ilgili uygulamalı çalışmaların sayısında da artış olacağını düşündürmektedir. Aynı zamanda kuramsal araştırmaların sayıca fazla olmasına paralel olarak, araştırmanın yöntemi kategorisi altında nitel araştırmaların diğer araştırma yöntemlerine göre sayıca fazla olduğu görülmüştür. Nitel araştırmalar incelenen olgu ve olaylarla ilgili derinlemesine bilgiler içermesinden ötürü, eğitsel nörobilimin gelişimi ve tanıtımı açısından oldukça değerli çalışmalardır. Ayrıca araştırma yöntemine bağlı olarak veri toplama süreci kategorisi altında en çok rastlanan belgesel araştırmalar

olurken; bunun paralelinde, veri toplama araçlarından literatür tarama yaklaşımının daha çok tercih edilmiş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitsel nörobilimin gelişimi ve tanıtımı açısından dünyadaki çalışmaların tanıtıldığı ve amaçlarının ifade edildiği belgesel araştırmalar ile literatür taramaların ve paralelinde nitel araştırmaların sayısının fazlaca olması kuramsal araştırmalardaki sayıca fazlalığı daha iyi açıklamaktadır. Tüm bu sonuçlarla ilişkili olarak; ulaşılan araştırmaların çalışma gruplarına bakıldığında, bilimsel araştırmalardan dayanak alan araştırmaların sayısının diğer çalışma gruplarına göre daha fazla olması literatür tarama yaklaşımının sayıca fazla olmasından ötürü beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırmalar yayın türüne göre incelendiğinde makalelerin tez ve bildirilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Tez yazımının uzun bir süreç alması ve ülkemizde henüz yeterli literatürün bulunmaması gibi nedenlerden hareketle tez sayılarının düşük olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ülkemiz için henüz çok yeni sayılabilecek olan eğitsel nörobilim alanında çalışmış uzman ve akademisyenlerin sayısının az olduğu göz önünde bulundurulduğunda yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının beklenen düzeyde olmaması kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

Ulaşılan araştırmaların ele aldıkları konu dağılımları dikkate alındığında; genel olarak eğitimi konu alan çalışmaların özel disiplinlere nazaran daha fazla olduğu görülmüştür. Eğitim alanındaki çalışmaların özellikleri incelendiğinde; eğitim ortamlarında eğitsel nörobilimin önemini açıklayan (Demir, Usta, Yayla, Taşkın, Hastunç ve Alav, 2016; Sayan, 2020), eğitimcilerin nörobilim verilerini neden kullanması gerektiği sonuçlarını paylaşan (Koyuncu, 2017) ve beyin görüntüleme tekniklerinin eğitim ortamlarına entegre edilmesi ile ilgili eğitsel veriler sunan (Keleş ve Kol, 2015) farklı çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu tür çalışmaların zamanla sayısının artması, matematik eğitimi, dil eğitimi, öğrenme güçlükleri gibi daha özel disiplinler için kaynak teşkil edecek ve eğitsel nörobilimin farklı disiplinlerle olan ilişkisinin kurulmasına yardımcı olacaktır.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye’de eğitsel nörobilim ile ilgili çalışmaların 2013 yılından sonra başladığı görülmüştür. Dünyadaki çalışmalar ortalama 2000-2005 yılları arasında başlamasına rağmen, ülkemizdeki çalışmaların daha geç başlamasının nedeni, nörobilimin ülkemizdeki gelişimi ile ilişkilendirilebilir. Üniversitelerde nörobilim programlarının daha geç açılmış olması ve çalışmaların daha çok klinik verilerle sınırlı kalmış olması, tıbbi bilimlerle eğitim bilimleri arasında gereken ilişkilerin kurulamaması, yeterli donanım ve teçhizata ulaşılamaması, uygulama izni almanın güçlükleri gibi faktörler alanın ülkemizdeki gelişimini geciktirmiş olabilir. Ayrıca beyin temelli öğrenme verilerinden dayanak alan çalışmaların varlığı da eğitsel nörobilimin gelişimine etki ederek süreci yavaşlatmış olabilir.

Elde edilen tüm verilerden hareketle; eğitsel nörobilimin ülkemizde henüz yeni gelişmekte olduğu, ilgili araştırmaların sayısının sınırlı olduğu, var olan araştırmaların daha çok kuramsal düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu anlamda alanı tanıtıcı kuramsal çalışmaların sayısının artması, ülkemizde bu alanın daha çok tanınmasını ve anlaşılmasını destekleyecek ve devamında uygulamalı araştırmaların da sayısının artmasına kaynak teşkil edecektir. Uygulamalı araştırmalar, eğitsel nörobilim verilerinin bilişsel nörobilime aktarılmasına destek olarak alanın gelişimi için önemli veriler sunacak ve veri akışının çift yönlü olmasını destekleyecektir (Dündar-Coecke, 2021; Sayan, 2020). Bu sonuçlara göre; öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörlere nörofizyolojik bir bakış kazandıracak olan bu yeni alanın gelişimi için önemli adımlar atılmasına ihtiyaç vardır. Uluslararası anlaşmalar ve projeler ile yurtdışındaki gelişmelerin yakından takibinin sağlanması, yüksek lisans ve doktora için yurt dışı görevlendirmeler yapılarak konu alanında uzman akademisyenlerin yetiştirilmesi, disiplinlerarası işbirliğine yer verilen projelerin öncelikli ve ayrıcalıklı olarak desteklenmesi ve böylece ülkemizde kuramsal ve uygulamalı araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

**Kaynakça**

- Ansari, D., Coch, D., ve De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37-42.
- Ansari, D., Smedt, B. D., ve Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation -a critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5(2), 105-117.
- Aşkın Tekkol, İ., Başar, T., Şen, Z., ve Turan, S. (2017). Öğrenmede insanı odağa almak: Beyin araştırmaları doğrultusunda bir tartışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1187-1202.
- Beyhan, Ö., ve Ekemen, H. (2016). Anlamalı öğrenmede beyin temelli öğrenmenin önemi. *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde (s. 141-151). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Brockington, G., Balardin, J. B., Ziemo Morais, G. A., Malheiros, A., Lent, R., Moura, L. M., ve Sato, J. R. (2018). From the laboratory to the classroom: The potential of functional near-infrared spectroscopy in educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 9(1840), 1-7.
- Campbell, S. R. (2011). Educational neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 7-16.
- Carew, T. J., ve Magsamen, S. H. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning. *Neuron*, 67(5), 685-688.
- Clark, C. A., Hudnall, R. H., ve Perez-Gonzalez, S. (2020). Children's neural responses to a novel mathematics concept. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 1-9.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4. b.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demir, M. Ş., Usta, M. E., Yayla, A., Taşkın, N., Hastunç, Y., ve Alav, Ö. (2016). Çeşitli nöro-bilişsel ve nöro-pedagojik uygulama ve modalitelerin bilişsel becerilerin gelişimi üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 679-696.
- Deryakulu, D., Atal, D., ve Sancar, R. (2020). Eğitimsel sinirbilim ve eğitim teknolojisi açısından doğurguları. *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s. 331-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Dündar-Coecke, S. (2021). Nöromodülasyon: Eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 542-567. doi:https://doi.org/10.37217/tebd.868102
- Ferrari, M. (2011). What can neuroscience bring to education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 31-36.
- Ferrari, M., ve McBride, H. (2011). Mind, brain, and education: The birth of a new science. *Learning Landscapes*, 5(1), 85-100.
- Geake, J. (2004). Cognitive neuroscience and education: Twoway traffic or oneway street? *Westminster Studies in Education*, 27(1), 87-98.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Howard-Jones, P. A. (2011). A multiperspective approach to neuroeducational research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 24-30.
- İzci, Y., ve Erbaş, C. Y. (2015). Hipokampus: Yapısı ve fonksiyonları. *Türk Nöroşürürji Dergisi*, 25(3), 287-295.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Keleş, E., ve Kol, E. (2015). Eğitim penceresinden beyin görüntüleme tekniklerine genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 14(1), 349-363.
- Korkmaz, Ö., ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.

- Koyuncu, B. (2017). Eğitimsel sinirbilim (neuroeducation): Eğitimciler neden sinirbilim verilerinden yararlanmalıdır? *Türk Akademik Yayınları Dergisi*, 1(1), 22-34.
- Kutluata, A. (2008). *Bilişsel öğrenme kuramı ışığında türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılacak yöntem ve teknikler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Metin, S. (2013). *Eylem seçiminin limbik sisteme bağlı olarak dinamik sistem yaklaşımı ile modellenmesi*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Mutlu, Y., ve Akgün , L. (2016). Matematik öğrenme güçlüğü ve eğitsel nörobilim. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 1133-1145). Ankara: Pegem Akademi.
- OECD. (2007). Understanding the brain: The birth of a learning science. *OECD*, Paris
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özüdoğru, A. A. (2014). Zihin, beyin ve eğitim: Öğrenme ve gelişimin beliren transdisipliner bir alanı. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 1(3), 95-96.
- Rosenberg-Lee, M. (2018). Training studies: An experimental design to advance educational neuroscience. *Mind Brain And Education*, 12(1), 12-22.
- Sayan, H. (2020). Nöro-eğitim. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(102), 205-217.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sousa, D. A. (2011). Mind, brain, and education: the impact of educational neuroscience on the science of teaching. *Learning Landscapes*, 5(1), 37-43.
- Soylu, F. (2020). Matematik öğrenme güçlüğünün (diskalkulinin) beyinsel ve kalıtsal temelleri. *Diskalkuli: Matematik öğrenme güçlüğü* içinde (s. 37-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Stein, Z., ve Fischer, K. W. (2011). Directions for mind, brain, and education: methods, models, and morality. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 56-66.
- Taştan, N. S. (2020). Nöroplastisite'nin etkileri üzerine bir eğitim programı ve yeni bir teknik önerisi: Süpürme tekniği. *ODÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 228-251.
- Watagodakumbura, C. (2017). Principles of curriculum design and construction based on the concepts of educational neuroscience. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 54-69.
- Wortha, S. M., Bloechle, J., Ninaus, M., Kiili, K., Lindstedt, A., Bahnmüller, J., Mueller, K., ve Klein, E. (2020). Neurofunctional plasticity in fraction learning: An fMRI training study. *Trends in Neuroscience and Education*, 21, 1-15.
- Yıldırım, A., ve Şimşek , H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (19. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, F., Şen, K., Duran, O., Özcan, M., ve Küçükgedik, G. (2020). Nörogenez insanlarda hayat boyunca devam eder mi? *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-4.