

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ

Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. Ahmet TEKİN

Editörler / Editors

Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Dr. Sezgin DEMİR

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Öğr. Gör. Murat DEMİRKOL

Dil Uzmanları / Language Experts

Arş. Gör. Yusuf Celal EROL / Arş. Gör. Batuhan SELVİ

Arş. Gör. Rabia Sena AKBABA / Arş. Gör. Yelda KÖKÇÜ

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Kainat ÖZPOLAT

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone: +904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Fiğen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

OCAK 2022 (CİLT:9, SAYI:1) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LİST

Dr. Aysel KIZILKAYA NAMLI (Munzur Üniversitesi)
Dr. Ali KIŞ (İnönü Üniversitesi)
Dr. Zeynep YADİGAROĞLU (Aksaray Üniversitesi)
Dr. Banu OZEVİN (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Dr. Birol BULUT (Fırat Üniversitesi)
Dr. Cengiz TAŞKIRAN (Muş Alparslan Üniversitesi)
Dr. Ahmet BAŞKAN (Dicle Üniversitesi)
Dr. Mesut GÜN (Mersin Üniversitesi)
Dr. Cihat YAŞAROĞLU (İnönü Üniversitesi)
Dr. Başak KASA AYTEN (İnönü Üniversitesi)

Araştırma Türü Makaleler

Hikmet DOĞRUL& Tuğba YANPAR YELKEN **1-22***Öğretim Elemanlarının ve Lisansüstü Öğrencilerinin Birbirlerine Olan Beklentileri ile Metaforik**Algılarının İncelenmesi**Examining The Expectations and Metaphorical Senses of Instructors and Graduate Students For Each**Other*

Filiz GÜLHAN **23-46***Türkiye’de Yapılmış STEAM / [STEM + A (Sanat)] Araştırmalarındaki Eğilimlerin Analizi**Analysis of Trends in Researches on STEAM (STEM + Art) Made in Turkey*

Nadire Emel AKHAN & Ahmet ÖZTÜRK **47-68***Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimine Bir Katkı: Öğretmenlik Meslek Etiği**A Contribution of the Professional Development of the Social Studies Pre-service Teachers: Ethics of the**Teaching Profession*

Gülşen GÜNEY **69-83***Türkiye’deki Eczacılık Fakültelerinde Toksikoloji Eğitiminin Analizi**Analysis of Pharmaceutical Toxicology Education in Turkey*

Ahmet YILDIZ **85-100***Examining Gifted Primary School Students’ Logical Reasoning Ability**Üstün Zekâlı İlkokul Öğrencilerinin Mantıksal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi*

Fatih KALEMKUŞ, Yalın Kılıç TÜREL **101-133***Ortaokul, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından**İncelenmesi**The Investigation of Social Media Attitudes of Secondary School, High School And University Students in**terms of Different Variables*



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 09.03.2021 Accepted/Kabul: 11.02.2022 Published/Yayınlama: 22.02.2022

Öğretim Elemanlarının ve Lisansüstü Öğrencilerinin Birbirlerine Olan Beklentileri ile Metaforik Algılarının İncelenmesi

Hikmet DOĞRUL¹, Tuğba YANPAR YELKEN²

Öz

Yükseköğretim süreci bireyin yaşamında büyük önem taşıyan kritik bir dönemdir. Bireyin yükseköğretime yönelik beklentilerinin karşılanması ve yükseköğretim sürecinin desteklenmesi için bireyin beklentilerinin bilinmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının da yükseköğretim sürecine yönelik öğrencilerden beklentileri bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin öğretim elemanlarından; öğretim elemanlarının lisansüstü öğrencilerden beklentilerini ve metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 26 lisansüstü öğrencisi ile Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan 12 öğretim elemanından oluşmaktadır. Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerden "Bilimsel Bakış Açısı ve Hakimiyet" beklentisi içerisinde oldukları ve lisansüstü eğitimi alan öğrencilere yönelik metaforik algılarının "Fidan ve Çırak" kelimeleri üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin öğretim elemanlarından "Rehberlik Etme-Doğru Yönlendirme" beklentisi içerisinde oldukları ve öğretim elemanlarına yönelik metaforik algılarının "Navigasyon" kelimesi üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Öğretim Elemanları, Lisansüstü Öğrenciler, Beklenti, Metaforik Algi

¹ Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, hikmetdogrul33@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-0514-2505

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, tyanpar@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-0800-4802

DOI:<https://doi.org/10.33907/turkjes.893521>



Examining The Expectations and Metaphorical Senses of Instructors and Graduate Students For Each Other

Abstract

Higher education process is a critical period of great importance in an individual's life process. It is necessary to know the expectations of the individual in order to meet the expectations of the individual towards the higher education and to support the higher education process. Instructors also have expectations from students in line for the higher education process. The aim of this study is to determine the expectations and metaphorical perceptions of graduate students from their instructors and the expectations and metaphorical perceptions of instructors from graduate students. The study group of the research consists of 26 graduate students studying at Mersin University Faculty of Education and 12 instructors working at Mersin University Faculty of Education. In this study, basic qualitative research method was used. The data in the study were collected using an open-ended questionnaire. The analysis of the data was obtained through content analysis. It has been determined that the expectations of instructors from the graduate students are "Scientific Perspective and Dominance" and metaphorical perceptions of lecturers towards the students are "Sapling and Apprentice". It has been determined that the graduate students expect "Guiding-Correct Direction" from their instructors and their metaphorical perceptions towards the instructors are focused on the words "Navigation".

Keywords: Higher Education, Instructors, Graduate Students, Expectation, Metaphorical Senses

1. GİRİŞ

Bireylerin yaşamında önemli ve kritik dönemlerinden birisi de yükseköğretim süreçleridir. Bu dönemde bireylerin alacakları eğitim ve edinecekleri tecrübe gelecekteki mesleki ve kişilik yapısını etkilemektedir. Yükseköğretim süreci ortaöğretimi bitirerek ileri derecede bir düşünme olgunluğu düzeyine ulaşan kimselere üniversite, akademi, teknik ve yüksek meslek okulları gibi türlü eğitim kurumlarınca planlanıp uygulanan en az dört yarı yıl olarak planlanmış öğretimdir (ÖSYM, 2021). Yükseköğretimdeki kademeler ön lisans, lisans ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) şeklindedir. Yükseköğretimdeki lisansüstü kademeleri Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Daire Başkanlığı (ÖSYM, 2021) şu şekilde tanımlamaktadır:

¹Öğr. Gör., Kafkas Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kars, Türkiye, kalemkus@gmail.com , 0000-0001-7218-955X

²Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, yturel@gmail.com , 0000-0002-0021-0484

Lisansüstü: Yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsar.

Yüksek Lisans (bilim uzmanlığı, master, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık): Bir lisans öğretimine dayalı en az iki yarı yıl süren 12 kredilik eğitim-öğretim ve alanla ilgili araştırmanın sonuçlarını ortaya koyacak bir tez gerektiren yükseköğretimdir.

Doktora: Lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisansa dayalı en az dört yarı yıllık programı kapsayan ve orjinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir.

Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) belirlemiş olduğu yeterlilikler çerçevesiyle her öğretim kademesindeki bireylerin kazanması ve sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirlemiştir. Bu bağlamda YÖK (2021)'e göre yüksek lisans ve doktora seviyesindeki bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklere dayalı yeterliliklerini incelediğimizde;

Yüksek lisans kademesindeki bireylerin aynı veya farklı bir alanda bilgilerini uzmanlık düzeyinde bağımsız olarak yürütebilme ve geliştirebilme, kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilmesi beklenilmektedir. Ayrıca en az bir yabancı dilinin Avrupa Dil Portföyü B2 seviyesinde olması gerekmektedir.

Doktora kademesinde bireylerin alana yenilik getirecek tanımlara ulaşabilme ve bu bağlamda özgün bir düşünce, yöntem ya da uygulama geliştirebilmesi beklenilmektedir. Ayrıca en az bir yabancı dilinin Avrupa Dil Portföyü C1 seviyesinde olması gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumları öğrenciler, mezunlar, öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarının yöneticileri, öğrenci aileleri, işverenler, akreditasyon organizasyonları, yakın ekonomik çevre, yerel toplum gibi paydaşlardan oluşmaktadır. Bu kademe yer alan bireylerin yükseköğretim sürecinin paydaşlarından dinamik beklentileri olduğu söylenebilir. “*Beklenti, bireyin bir örgüte katılırken örgütten beklediği karşılıktır*” (Çulpan,1978; akt.: Enterieva ve Sezgin; 2016). Toplumsal olaylar ve teknolojik gelişmeler insanların ihtiyaçlarını etkileyerek beklentilerinin de değişmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda; yükseköğretimdeki öğrencilerin toplumsal ve teknolojik süreçlerden etkilenerek yükseköğretim süreci ve yükseköğretim paydaşlarına yönelik (öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarının yöneticileri) beklentilerinin de değişebileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bireylerin yükseköğretime yönelik beklentilerinin karşılanması ve yükseköğretim sürecinin desteklenmesi için beklentilerinin bilinmesi gerekmektedir. Yükseköğretimde yer alan paydaşların beklentilerinin doğru ve eksiksiz olarak belirlenmesi ile bu beklentilerin karşılanması yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda belirleyici bir rol oynayacaktır (Akbaba ve ark., 2006).

Öğrencilerin eğitim sürecinden memnuniyet derecesi yükseldikçe, akademik başarılarında da yükseliş olduğu belirtilmektedir (Seçilmiş ve ark., 2012). Öğrenci beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda öğrencilerin üniversite terki potansiyellerinin artacağı belirtilmektedir (Darlaston Jones ve ark., 2003). Yükseköğretimde alınan eğitimin başarılı olması adına öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını dikkate almak gerekmektedir. Bu nedenle öğretimde tüm unsurların öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmelidir (Uluğ, 1999; akt.: Saydan, 2008).

Saydan (2008)'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarına ilişkin olarak "eğitimin kalitesi; fiziki mekanlar; sosyal, kültürel ve sportif imkanlar; öğrencinin bireysel özellikleri, sahip olunan uygulama olanakları" gibi çok boyutlu beklentileri vardır. Yükseköğretim sürecinde öğrenci memnuniyetinde ve kalitenin sağlanmasında en önemli unsurlardan birisi de öğretim elemanları olup; alanyazında bu beklentilere yönelik birçok çalışmaya rastlanılmaktadır (Arslantaş, 2011; Fiduas, 2006; Gregory, 2012; Slate ve ark., 2009; Sümen ve Kesten, 2014; Kumral, 2009; Tam ve ark., 2009; Yavuz ve Yüce, 2010). Bu bağlamda; alan yazındaki çalışmalarda öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerinde öğretim elemanı yeterlilikleri, öğrenciye yaklaşımı gibi bazı beklentileri vurguladıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenciye yakınlığı ve pozitif davranışlar sergilemesi öğrencilerinin motivasyonlarını arttıran unsurlardan birisidir (Mcdowel, 1993). Yükseköğretimde öğretim elemanlarının da öğrencilerden bilgi, beceri, yetkinlikler, davranış tarzı ve kişilik vb. gibi unsurlarda beklentileri bulunmaktadır. Yükseköğretim lisansüstü eğitim süreçlerinin paydaşlarından olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerine olan beklentilerinin bilinmesi süreç memnuniyetinin sağlanması yükseköğretime yönelik kalitenin artırılması adına önemli görülmektedir. Bu bağlamda; lisansüstü eğitim sürecindeki öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerine olan beklentilerinin tespit edilmesi önemli görülmekte olup ve bu beklentilerin tespit edilmesine çalışmaların yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Yükseköğretim sürecinde paydaşların birbirlerine olan beklentilerine yönelik literatür araştırması sonucunda yükseköğretimde yer alan lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri inceleyen çalışmalar tespit edilse de; lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri ve metaforik algıları konusunda çalışmalara rastlanılmaması; ayrıca öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden beklentileri ve metaforik algılarını birlikte inceleyen çalışmaya da rastlanmaması sebebiyle bu çalışma önem arz etmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından; öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerden beklentilerini ve metaforik algılarını belirlemektir.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın ana problemi eğitim fakültesinde öğretim elemanlarının lisansüstü öğrencilerinden beklentileri ile lisansüstü öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri ve metaforik algıları nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemi şunlardır:

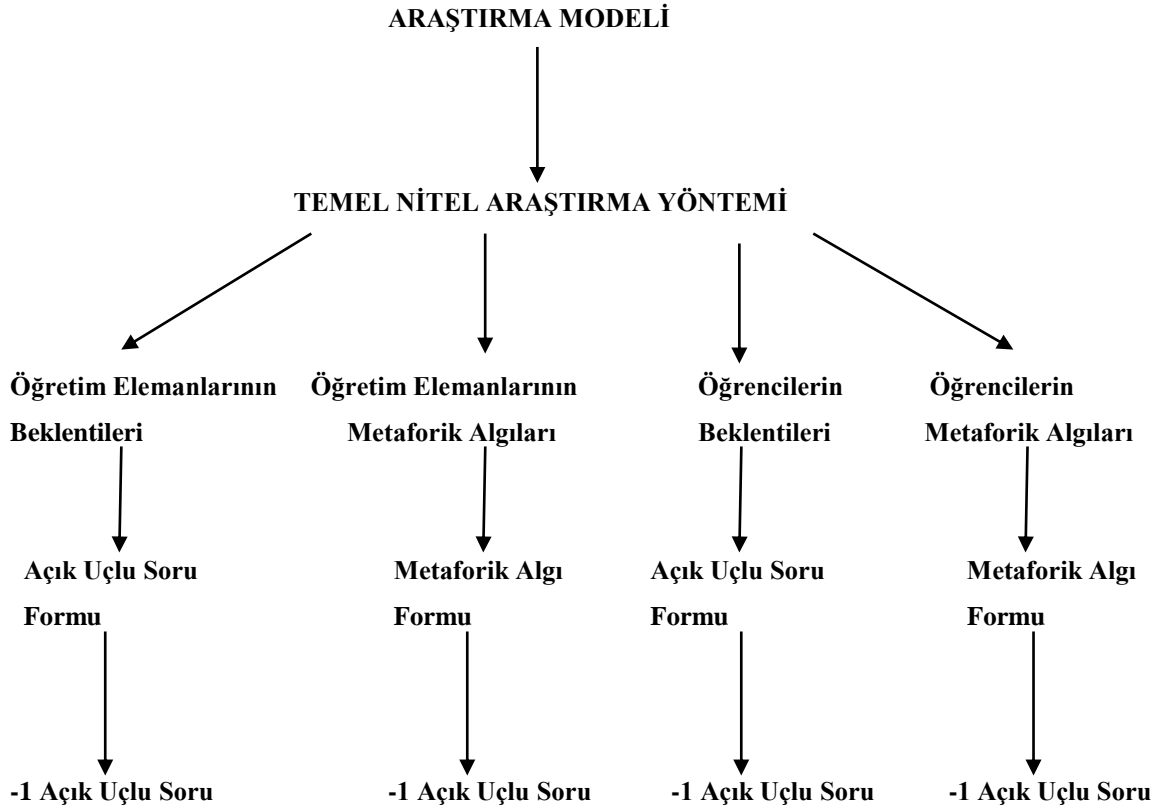
- 1- Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden beklentileri nelerdir?
- 2- Eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri nelerdir?
- 3- Eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerine yönelik metaforik algıları nasıldır?
- 4- Eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik metaforik algıları nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma; nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı fakat diğer nitel araştırma yöntemlerinin (durum çalışması, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi, anlatı) kapsamına girmeyen araştırma türü olarak tanımlanmıştır (Merriam, 2009). Bu araştırmanın amacı lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerine olan beklenti ve metaforik algılarını belirlemektir. Bu çalışmada lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının beklenti ve metaforik algılarını daha derinlemesine analiz yaparak belirlemek amacıyla nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur. Aşağıda şekil 1’de Araştırma Modeli yer almaktadır.

Şekil 1. Araştırma Modeli



Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 11'i yüksek lisans, 15'i doktora olmak üzere lisansüstü eğitimi alan toplam 26 öğrenci ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışmakta olan 12 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017). Benzeşik örnekleme yöntemi ise örneklemin araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt gruptan ya da durumdan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017). Araştırmada yer alan öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde

görev yapıyor olması ve lisansüstü öğrencilerinin de eğitim fakültesinde lisansüstü öğrenim görmesine yönelik olarak benzeşik alt gruplar olarak kabul edilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Lisansüstü öğrencileri ve öğretim elemanlarına ilişkin kişisel bilgilere dair elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Aşağıda Tablo 1.'de lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin kişisel bilgilerine dair elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilere Dair Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	13	50
Erkek	13	50
Yaş		
21-30 yaş	12	46.2
31-40 yaş	13	50
41-50 yaş	1	3.8
51 yaş ve üstü	-	
Program Türü		
Yüksek Lisans	11	42.3
Doktora	15	57.7
Bölüm		
Eğitim Programları ve Öğretim	9	34.6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	23.1
Sınıf Öğretmenliği	6	23.1
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	7.7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	7.7
Eğitim Yönetimi	1	3.8

Aşağıda Tablo 2.'de öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine dair elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarına Dair Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	7	58.3
Erkek	5	41.7

Yaş		
21-30 yaş	-	-
31-40 yaş	5	41.7
41-50 yaş	7	58.3
51 yaş ve üstü	-	-
Unvan		
Dr. Öğretim Üyesi	3	25
Doç. Dr.	7	58.3
Prof. Dr.	2	16.7
Mesleki Tecrübe		
1-10 yıl	1	8.3
11-20 yıl	6	50
21 yıl ve üstü	5	41.7
Bölüm		
Eğitim Programları ve Öğretim	6	50
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	25
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	8.3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	2	16.7

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından konuyla ilgili literatür taraması yapılarak ulusal ve uluslararası kaynaklar incelenmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda hangi ölçme araçlarının kullanılacağına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu, Açık Uçlu Sorular Formu ve Metaforik Algı Belirleme Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Aşağıda Tablo 3.'de araştırma sürecine yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Sürecine Yönelik Bilgiler

Hafta	İşlem
1	Alan Yazın İncelenmesi
2	Kişisel Bilgi Formu ve Açık Uçlu Sorular Formunun Oluşturulması
3	Ölçme Araçlarına Yönelik Uzman Kanısı Alınması
4	Nihai Ölçme Araçlarının Oluşturulması
5	Ölçme Araçlarının Uygulanması
6	Verilerin Analizi

Veri toplama araçları

Araştırmada çalışma grubunun kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır, çalışma grubunun beklentilerini belirlemek amacıyla Açık Uçlu Sorular Formu, metaforik algılarını belirlemek amacıyla ‘‘Metaforik Algı Formu’’ kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına dair ayrıntılı açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Kişisel bilgiler formu

Alan yazında kullanılan ölçme araçları incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda öğrenci ve öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, devam edilen lisansüstü programı, öğrenim görülen ya da çalışmakta olunan bölüm/program değişken olarak ele alınmıştır. Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan lisansüstü öğrencileri ve öğretim elemanlarının araştırmanın problemine yönelik katkıda bulunacağı düşünülen özellikleri belirlenmiş olup araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından belirlenen 10 soru olarak hazırlanmıştır. Bu sorular Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan 1 öğretim elemanı ve 5 doktora öğrencisinin uzman kanılarına sunulmuştur. Uzman kanıları sonucunda çalışma grubunda yer alan lisansüstü eğitimi alan öğrenciler ve öğretim elemanlarının her biri için farklı sorulardan oluşan 5 soru belirlenerek formun nihai son hali oluşturulmuştur.

Açık uçlu sorular formu

Araştırmanın nitel veri boyutunda açık uçlu sorular formu ile alınmıştır. Açık Uçlu Sorular Formu araştırmacılar tarafından belirlenen 4 soru belirlenmiştir. Bu sorular Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan 1 öğretim elemanı ve 5 doktora öğrencisinin uzman kanılarına sunulmuştur. Bu araştırmanın amacına hizmet edecek sorular belirlenmiş ve nihai forumun son hali oluşturularak 1 açık uçlu soru olarak belirlenmiştir. Reja, Manfreda, Hlebec, Vehovar’a (2003) göre bireylerin araştırmacıdan bağımsız olarak açık uçlu sorulara doğal ve içten cevap verme olanağı sunduğunu ve bu durumun aynı zamanda araştırmacıya da gerçeğe ulaşma imkanı sağladığını belirtmektedirler. Bu bağlamda lisansüstü eğitimi alan öğrenciler ve öğretim elemanlarının beklentilerini belirlemek amacıyla 1 açık uçlu soru sorulmuştur.

Metaforik algı formu

Araştırmada kullanılan Metaforik Algı Formu araştırmacılar tarafından oluşturulan 3 soru ile belirlenmiştir. Bu sorular Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan 1 öğretim elemanı ve 5 doktora öğrencisinin uzman kanılarına sunulmuştur. Bu araştırmanın amacına hizmet

edecek sorular belirlenmiş ve nihai forumun son hali oluşturularak 1 metaforik algı sorusu olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi verilerin sistematik bir şekilde incelenmesine yardımcı olan bilimsel bir yaklaşımdır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklamayı kolaylaştıracak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde amaç elde edilen bilgileri düzenlenip, anlaşılır hale gelmesini sağlayacak temaları ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk ve ark., 2017). Lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik beklenti ve metaforik algılarını; öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin beklenti ve metaforik algılarını belirlemeye yönelik vermiş oldukları cevaplar iki farklı uzman tarafından bağımsız olarak temaları ve kodları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (2016; çev: Akbaba Altun ve Ersoy) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda içerik analizinden elde edilen güvenilirlik yüzdesine dair elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Açık Uçlu Sorular Formu ve Metaforik Algı Formu Güvenirlik Katsayı Değerleri

	Görüş Formu Nitel Veri İçeriği	Miles-Huberman Güvenirlik Değeri
1	Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Beklentileri	.93
2	Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Beklentileri	.90
3	Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları	.85
4	Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Metaforik Algıları	.83

Tablo 4 incelendiğinde güvenilirliğin 0.80'in üzerinde çıkması, araştırma sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 2016; çev: Akbaba Altun ve Ersoy) .

3. BULGULAR

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden beklentileri incelenmiştir.

Aşağıda Tablo 5’de öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden beklentilerine yönelik elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerden Beklentilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tema: Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerden Beklentileri

Alt Temalar	Kodlar	f	%
AKADEMİK BECERİLER	Bilimsel Bakış Açısı ve Hakimiyet	14	26.9
	Alana İlgi ve Sorumluluk	10	19.2
	Akademik Okur-Yazarlık	9	17.3
	Çok Yönlü Olma (Yaratıcılık, Üretkenlik, Genel Kültür)	8	15.4
	Gelişime ve Yeniliğe Açıklık	3	5.8
	Kuramsal Bilgilere Hakimiyet	3	5.8
	Toplumsal Sorunlara Odaklanma	2	3.8
	Yabancı Dil	2	3.8
	Etik İlkelere Bağlılık	1	1.9
Toplam		51	100
TUTUM ve DAVRANIŞLAR	Çok Yönlü Bakış Açısı (Eleştirel, Sorgulayıcı, Keşfedici, Meraklı)	6	18.8
	Sevgi – Saygı Sahibi Olma	5	15.6
	Kendini ve Fikirlerini Özgürce İfade Etme	5	15.6
	Sorumluluk Sahibi Olma	4	12.5
	Kararlı Olma	3	9.4
	Çalışkan Olma	3	9.4
	Sorgulayıcı Olma	2	6.3
	Dürüstlük	2	6.3
	Stresle Başa Çıkabilme	2	6.3
Toplam		32	100
SOSYAL BECERİLER	Grup Çalışmalarına Uyum (İşbirlikçi, Uyumlu, Sosyal Olma)	3	37.5
	Entelektüel Olma	2	25
	Sabırlı Olma	1	12.5

Samimi Olma	1	12.5
Motivasyon	1	12.5
Toplam	8	100

Tablo 5 incelendiğinde birinci soruda yer alan öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden beklentilerine yönelik 3 farklı alt temada verilmiştir.

Öğretim elemanları lisansüstü eğitimi alan öğrencilerden ‘‘Akademik beceriler’’ alt temasında 14 kez (%26.9) ‘‘Bilimsel Bakış Açısı ve Hakimiyet; ‘‘Tutum ve Davranışlar’’ alt temasında 6 kez (%18.8) ‘‘Çok Yönlü Bakış Açısı’’ ; ‘‘Sosyal Beceriler’’ alt temasında 3 kez (%37.5) ‘‘Grup Çalışmalarına Uyum’’ beklentisi içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden beklentilerine yönelik bazı öğretim elemanı beklentileri aşağıda yer almaktadır:

Ö.E.2 ‘‘*Lisansüstü eğitimi alan öğrencilerden akademik olarak alanına ilgili, araştırma konularına yönelik tarama becerilerine sahip, araştıran, sorgulayıcı, araştırma yöntem-tekniklerine hakim, alanı ile ilgili eksik, tamamlatıcı ve belirsiz durumları farkedip tanımlayabilen, raporlama becerisine sahip, akademik olarak okur-yazarlığını geliştirmiş, üretken, disiplinlerarası yaklaşımlara açık bireyler olmalarını beklerim.*’’

Ö.E.7 ‘‘*Lisansüstü eğitimi alan öğrencilerden davranış olarak sevgi ve saygı sahibi olma, dürüstlük, çalışkanlık, samimiyet, etik ilkelere bağlı bireyler olmalarını beklerim.*’’

Ö.E.1 ‘‘*Lisansüstü eğitimi alan öğrencilerden toplumsal sorunların farkında olmaları ve bu sorunların çözümüne duyarlılık göstermelerini beklerim.*’’

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın İkinci alt problemi eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri nelerdir? şeklindedir.

Aşağıda Tablo 6’da eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerine yönelik elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Fakültesinde Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretim Elemanlarından Beklentilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tema: Eğitim Fakültesinde Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretim Elemanlarından Beklentileri

Alt Temalar	Kodlar	f	%
-------------	--------	---	---

AKADEMİK BEKLENTİLER	Rehberlik Etme-Doğru Yönlendirme	11	23.9
	Alana Hakimiyet Kazandırma	10	21.7
	Bilimsel Okur-yazarlık ve Bakış Açısı	9	19.6
	Kazandırma		
	Değişim ve Gelişim Sağlama	7	15.2
	Kendisini Yenileme ve Geliştirme	4	8.7
	Yeni Ufuklar Açma	2	4.3
	Usta-Çırak Sürecini Doğru Organize Etme	2	4.3
	Teori ve Uygulamaya Hakimiyet	1	2.2
	Toplam		46
TUTUM ve DAVRANIŞLAR	Olumlu ve Sıcak Yaklaşım	14	28.6
	Hoşgörülü, Sabırlı ve Anlayışlı Olma	6	12.2
	Empati Kurabilme	5	10.2
	Yapıcı Eleştiri	5	10.2
	Demokratik Olma	4	8.2
	Etkili İletişim	3	6.1
	İş birliği Yapma	3	6.1
	Rol-Model Olma	3	6.1
	Profesyonellik ve Mesleki Sorumluluk	3	6.1
	Farkındalığı		
	Mesafeli Olma	2	4.1
	Tutarlı Olma	1	2
	Toplam		49

Tablo 6 incelendiğinde ikinci soruda yer alan eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerine yönelik 3 farklı alt temada verilmiştir.

Eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından ‘‘Akademik Beklentiler’’ alt temasında 11 kez (%23.9) ‘‘Rehberlik Etme-Doğru Yönlendirme’’ ; ‘‘Tutum ve Davranışlar’’ alt temasında 14 kez (%28.6) ‘Olumlu ve Sıcak Yaklaşım’’ beklentisi içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerine yönelik bazı öğrenci beklentileri aşağıda yer almaktadır:

Ö.13 ‘‘Öğretim elemanlarından akademik olarak bilimsel okur-yazarlık kazandırmasını, profesyonel bir araştırmacı olmamın sağlanmasını ve kendimi geliştirmeme ve gerçekleştirilmeme yardımcı olmasını beklerim.’’

Ö.22 ‘‘Öğretim elemanlarından davranış ve yaklaşım olarak öğrencileri akademik sürece teşvik eden, yıkıcı olmayıp daha çok öğrencisinin lisansüstü süreci benimsemesini sağlayan, öğrencinin hatasını olumlu bir yaklaşımla belirtip düzeltmesini sağlayan, öğrencisinin başarı ve başarısızlıklarından kendine de pay çıkarıp davranış biçiminde öz düzenleme gerçekleştirmesini beklerim.’’

Ö.2 ‘‘Öğretim elemanlarından mesleki sorumluluğunun ve mesleki öneminin farkında olmaları.’’

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerine yönelik metaforik algıları nasıldır? şeklindedir.

Aşağıda Tablo 3.3’de eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilere yönelik belirledikleri metaforlardan elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Belirledikleri Metaforlardan Elde Edilen Bulgular

Tema: Öğretim Elemanlarının Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Metaforları

Alt Tema	Kodlar	f	%
Roller	Evlat	1	50
	İş Arkadaşı	1	50
Toplam		2	100
İşleme Öğrenme Hazırlanma	Tomurcuk-fidan	2	33.3
	Acemi Er/Çırak	2	33.3
	Seramik Hamuru	1	16.7
	Maden Ocağında Çalışan İşçi	1	16.7
Toplam		6	100
Doğa	Okyanus	1	50
	Güneş	1	50
Toplam		2	100
İnsan	Platonun Mağarasında Zincirlerinden	1	50
	Kurtulmuş Mahkum		
	Taşıyıcı Gen	1	50
Toplam		2	100

Tablo 7 incelendiğinde üçüncü soruda yer alan eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilere yönelik belirledikleri metaforlar 4 farklı alt temada verilmiştir.

Eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilere yönelik ‘‘Roller’’ alt temasında 1 kez (%50) ‘‘Evlat ve İş Arkadaşı’’ , ‘‘İşleme, Öğrenme, Hazırlanma’’ alt temasında 2 kez (%33.3) ‘‘Tomurcuk-Fidan ve Acemi Er-Çıracak’’ , ‘‘Doğa’’ alt temasında 1 kez (%50) ‘‘Okyanus ve Güneş’’ ; ‘‘İnsan’’ alt temasında 1 kez (%50) ‘‘Taşıyıcı Gen ve Platon’un mağarasında Zincirlerinden Kurtulmuş Mahkum’’ olarak metafor belirledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilere yönelik bazı öğretim elemanı metaforları aşağıda yer almaktadır:

Ö.E.4 ‘‘Lisansüstü öğrencileri evlat gibidir. Çünkü ilgi, emek, ışık ister. Büyütülen bir evlat misali donatılmak ister. Yol göstermek, yürümesine destek olmak, ilerletmek için yılmamak, usanmamak gereklidir. ’’

Ö.E.8 ‘‘Lisansüstü öğrencileri acemi er gibidir. Çünkü belirli bir motivasyona sahiptir ancak bireysel hareket edemez. Uyması gereken belirli kurallar, takip edilmesi gereken bir hiyerarşi ve kendini geliştirmeyi zorunlu kılan dış etkenler bulunmaktadır.’’

Ö.E.9 ‘‘Lisansüstü öğrencileri taşıyıcı gen gibidir. Çünkü genler önce beslenir sonra yeni formlara girerek organizmayı şekillendirirler. Bizden bilgisi edinip taşıyıp daha çok gelişerek büyüyerek yeni toplumsal temellerin gücünde olmalılar.’’

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik metaforik algıları nasıldır? şeklindedir.

Aşağıda Tablo 3.4’te eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik belirledikleri metaforlardan elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Fakültesinde Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Belirledikleri Metaforlardan Elde Edilen Bulgular

Tema: Eğitim Fakültesinde Lisansüstü Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Yönelik Metaforları

Alt Temalar	Kodlar	f	%
Doğa	Güneş	2	50
	Ağaç	1	25
	Nar	1	25
Toplam		4	100
Yönlendirme	Navigasyon	3	30
	Deniz Feneri	3	30
	Bilim Kılavuzu	2	20

	Pusula	1	10
	İnternet	1	10
Toplam		10	100
Otorite	Yunan Tanrıları/Tanrı	2	50
	Kibir Abidesi	1	25
	Padişah	1	25
Deneyim	Yanan Bir Mum	2	28.6
	Terazi	1	14.3
	Hazine	1	14.3
	Saat	1	14.3
	Fotokopi Makinesi	1	14.3
	Ressam	1	14.3
Toplam		7	100
Diğer	Dışarı Çıkması Yasak Mahkum	1	50
	Kış Lastiği	1	50
Toplam		2	100

Tablo 8 incelendiğinde dördüncü soruda yer alan eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik belirledikleri metaforlar 5 farklı alt temada verilmiştir.

Eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik ‘‘Doğa’’ alt temasında 2 kez (%50) ‘‘Güneş’’; ‘‘Yönlendirme’’ alt temasında 3 kez (%30) ‘‘Navigasyon ve Deniz Feneri’’ ; ‘‘Otorite’’ alt temasında 2 kez (%50) ‘‘Yunan Tanrıları-Tanrı’’ ; ‘‘Deneyim’’ alt temasında 2 kez (%28.6) ‘‘Yanan Bir Mum’’; ‘‘Diğer’’ alt temasında 1 kez (%50) ‘‘ Dışarı Çıkması Yasak Mahkum ve Kış Lastiği’’ olarak metafor belirledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarının yönelik bazı öğrenci metaforları aşağıda yer almaktadır:

Ö.12 ‘‘ Öğretim elemanları ağaç gibidir. Çünkü çevresine tohumlar atarak yeni ağaçlar büyümesini sağlar fakat çok büyür ve dallanırsa çevredeki bitkilerin büyümesini engeller. Önemli olan çevreye yetecek kadar büyük, onları engellemeyecek kadar küçük (alçak gönüllü) olmasıdır. ‘‘

Ö.20 ‘‘Öğretim elemanları deniz feneri gibidir. Çünkü çevresine ışık aydınlatırken karanlık noktalarının da farkında olması gerekir.’’

Ö.8 ‘‘Öğretim elemanları Yunan Tanrıları gibidir. Çünkü evrenin tüm ipuçlarına haizlerdir ve evren kendi şahısları etrafında dönmektedir. Varsa da başka tanrı ve ya tanrıçalara karşıdır. Evren bu Tanrı ve Tanrıçalar arasındaki çekişme ve savaşlara sahne olmaktadır. Onlarsa kendilerinden fazlasını düşünecek bir gündemin ötesine çıkamamışlardır. ‘‘

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin yükseköğretim lisansüstü kademesinde de diğer eğitim öğretim kademelerinde olduğu gibi eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten öğretim elemanlarından sürece yönelik bazı beklentileri vardır. Bu beklentilerin genel hatlarıyla sürece yönelik akademik destek ve davranışlara yönelik olduğu

görülmektedir. Bu bağlamda; araştırmadan elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarından lisansüstü akademik gelişimlerini sağlayacak eğitim süreçlerine rehberlik etme ve doğru yönlendirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Dolman ve arkadaşları (2003) yükseköğretimde eğitim sürecinin sınıftaki akademik öğretim süreci olduğu kadar sınıf dışı öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, öğretim elemanının akademik danışmanlığını ve rehberliğini de içeren bir süreç olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yükseköğretim eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ve beklentilerini saptama tüm bu boyutları kapsamalıdır. Alan yazından elde edilen sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir (Akbaba ve diğ., 2006; Ekinci ve Burgaz, 2007; Ottekin Demirbolat, 2005; Saydan, 2008). Ayrıca lisansüstü eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri elde etme sürecinde yaşanan zorluk ve sıkıntılı durumlara yönelik öğretim elemanlarının kendilerine karşı empati içerisinde daha hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olmaları beklentisi içerisinde oldukları görülmektedir. Bu durum lisansüstü eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri adına öğretim elemanlarının destekleyici davranışlarına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Akbaba ve arkadaşlarının (2006) yapmış oldukları çalışmada yükseköğretim sürecindeki öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerinde empati faktörüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Topçu ve Uzundumlu (2012)'ya göre öğrencilerin akademik sürecinde öğretim elemanlarının akademik destek kadar davranışsal desteklerinin de öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler arasında önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin akademik başarısızlığında rol oynayan öğrenci-öğretim üyesi bütünsel negatif etkileri minimize edilerek, öğrencilerin akademik yaşamları daha başarılı hale getirilebilir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular Saydan (2008); Akbaba ve arkadaşları (2006); Topçu ve Uzundumlu (2012)'nin çalışmasından elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerinden bilimsel bakış açısı ve eğitim aldıkları alana ilgili olma ve hâkimiyet, grup çalışmalarına uyum, çok yönlü bakış açısına sahip olma, toplumsal sorunlara odaklanma şeklinde beklenti içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; öğretim elemanlarının lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin bilgi, beceri, yeterlilikler anlamında gerekli donanıma sahip olması gerekliliği, eğitim süreci boyunca elde etmiş olduğu kazanım ve tecrübeleri toplumsal sorunlara çözüm bulmaya odaklanacak şekilde alanına katkı sağlayacak çalışmalar yapması gerekliliği beklentisi içerisinde oldukları söylenebilir.

Eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik güneş, navigasyon ve deniz feneri, Yunan tanrıları, tanrı olarak metaforlarına yoğunlaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda lisansüstü öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik hem olumlu hem de olumsuz şemalara sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ğretim elemanlarının eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak bilimsel bakış açısı ve alana hakimiyet yeterliliğine sahip olmalarına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin ğretim elemanlarına yönelik hem olumlu hem olumsuz şemalara sahip olduğu ve ğretim elemanlarından doğru yönlendirme ve rehberlik etmelerine yönelik beklentilerine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda programa yönelik öneri olarak; eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin ğretim elemanlarına yönelik ön yargı ve olumsuz şema oluşturmamaları adına lisansüstü eğitim ğretim süreci başında oryantasyon çalışmaları yapılması düşünülebilir. Lisansüstü eğitim süreci içerisinde ğrenci ve ğretim elemanlarının bir arada bulunabileceği etkinlikler düzenlenerek süreç paydaşlarının birbirlerini daha yakından tanınması ve daha güçlü bir iletişim bağı kurulması sağlanabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akbaba, A., Gürü, E. B., Yaran, M., & Çimen, H. (2006). Öğrencilerin Öğretim Elemanları İle İlgili Kalite Beklentileri: Akçakoca Turizm İşletmeciliği Ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 9-21.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 15, 487 – 506.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Çulpan, R. (1978). Bireysel Ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 13(2), 16-17.
- Darlaston Jones, D. K., Pike, L., Cohen, L., Young, A. H., Haunold, S., & Drew, N. M. (2003). Are They Being Served? Student Expectations Of Higher Education. *Issues In Educational Research*, 13(1), 31-52.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Program Ve Öğretim Elemanlarından Beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Enterieva, M., & Sezgin, F. (2016). Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye Gelen Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Ve Sosyal Beklentilerinin Karşılama Düzeyi. *Journal Of Higher Education & Science/Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 6(1).
- Fiduas A. (2006), "Measuring Service Quality İn Higher Education Hedperf Versus Serperf", *Marketing Intelligence & Planing*, 24(1) Pp. 31-47.
- Gregory, K. M. (2012). How Undergraduates Perceive Their Professors: A Corpus Analysis Of Rate My Professor. *J. Educational Technology Systems*. 40(2) 169-193.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 92- 102.
- McDowell, E. E. (1993). An Exploratory Study of GTA's Attitudes toward Aspects of Teaching and Teaching Style. 5 Ocak 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370147.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 2nd Jossey-Bass. San Francisco.
- Miles, B. M., & Huberman, M. A. (2016). *Nitel veri analizi*, (Çeviri Editörleri: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (ÖSYM). (2021). *Yükseköğretime İlişkin Tanımlar*. 5 Ocak 2021 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> adresinden erişilmiştir.
- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V., & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. close-ended questions in web questionnaires. *Developments in applied statistics*, 19(1), 159-177.
- Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİB Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 63-79.
- Seçilmiş, C., Kılıçlar, A., & Sarı, Y. (2012). Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Memnuniyet Algılarıyla Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Öğrencileri Örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, (195), 118-130. Retrieved From Http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/195.Pdf
- Slate, J. R., LaPrairie, K., Schulte, D. P., Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Mixed Analysis of College Students' Best And Poorest College Professors. *Issues in Educational Research*, 19(1),61-78.
- Sümen, Ö. Ö., & Kesten, A. (2013). School Of Education Students' Expectations From Their Lecturers And Their Views On Whether These Are Fulfilled. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 13(1), 183-199.
- Tam, K. Y., Heng, M. A., Jiang, G. H. (2009). What Undergraduate Students in China Say About Their Professors' Teaching. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 147-159
- Uluğ, F. (1999), *Eğitimde Grup Süreçleri*. Todaie Yayın No:295, Ankara.
- Yavuz, C., & Yüce, G. (2010). Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algı ve Beklentileri (Ordu Üniversitesi Ünye İİB F'de Bir Araştırma). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 30, 225-240.
- Yükseköğretim Kurumu. (YÖK). (2021). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Profilleri*. 5 Ocak 2021 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumu. (YÖK). (2021). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri*. 5 Ocak 2021 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=34> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumu. (YÖK). (2021). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri*. 5 Ocak 2021 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35> adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

Higher education process is a critical period of great importance in an individual's life process. During this period, the education individuals will receive and the experience they will gain affect their future professional and personality structure. Within the framework of qualifications in higher education, it has determined the knowledge, skills and competencies that individuals at every education level should acquire and have. Higher education graduate levels are in the form of postgraduate and doctoral degrees. Individuals at the postgraduate level are expected to be able to carry out and develop their knowledge in the same or a different field independently at the level of expertise, and use theoretical and applied knowledge. In addition, at least one foreign language must be at the European Language Portfolio B2 level. At the doctoral level, individuals are expected to reach definitions that will bring innovation to the field and to develop an original thought, method or practice in this context. . In addition, at least one foreign language must be at the European Language Portfolio C1 level. In order for the education received in higher education to be successful, it is necessary to consider the interests, abilities and needs of the students. It is necessary to know the expectations of the individual in order to meet the expectations of the individual towards the higher education and to support the higher education process. One of the most important factors in ensuring student satisfaction and quality in the higher education process is the teaching staff. Instructors also have expectations from individuals in line with the knowledge, skills and competencies determined for the higher education process. The aim of this study is to determine the expectations and metaphorical perceptions of graduate students from their instructors and the expectations and metaphorical perceptions of instructors from graduate students. For this purpose, answers to the following questions were sought. 1- What are the expectations of the lecturers working in the education faculty from their graduate students? 2- What are the expectations of the students receiving postgraduate education in the faculty of education from their instructors? 3- What are the metaphorical perceptions of the lecturers working in the education faculty towards their graduate students? 4- What are the metaphorical perceptions of the students receiving postgraduate education in the faculty of education towards their lecturers? The study group of the research consists of 26 graduate students studying at Mersin University Faculty of Education and 12 instructors working at Mersin University Faculty of Education. In this study, one of the qualitative research methods, basic qualitative research method was used. The data in the study were collected using an open-ended questionnaire created by the researchers. The analysis of the data was obtained through content analysis. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. The responses obtained from the measurement tools were compared independently by two different experts. The reliability formula proposed by Miles and Huberman was used to calculate the reliability of the study. It has been determined that the expectations of instructors from the graduate students are "Scientific Perspective and Dominance; "Compliance with Group Studies"; "Having a Versatile Perspective" and metaphorical perceptions of lecturers towards the students are "Sapling-Bud and New Recruit - Apprentice". It has been determined that the graduate students expect "Guiding-Correct Direction" and "Positive and Warm Approach" from their instructors and their metaphorical perceptions towards the instructors are focused on the words "Navigation, Sun and Greek Gods / God". These results show that graduate students have both positive and negative schemes for their instructors. As a suggestion for the program in line with these results; Orientation studies may be considered at the beginning of the graduate education process in order to prevent prejudices and

negative schemes for students who receive postgraduate education in the faculty of education. By organizing activities where students and instructors can be together during the graduate education process, it can be ensured that the stakeholders of the process get to know each other better and establish a stronger communication bond.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 10.05.2020 Accepted/Kabul: 07.02.2022 Published/Yayınlama: 22.02.2022

Türkiye’de Yapılmış STEAM / [STEM + A (Sanat)] Araştırmalarındaki Eğilimlerin Analizi

Filiz GÜLHAN¹

Öz

STEM (Science-Technology-Engineering-Math) [Türkçesiyle (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik)] eğitiminin sıklıkla uygulanması ve araştırılmasını takiben; STEM’e “Art (sanat)” katkısının transdisipliner biçimde tam bir entegrasyonu oluşturacağını savunan STEAM [STEM + A (Sanat)] yaklaşımı da önemli bir araştırma alanı olmuştur. Bu çalışmada Türkiye’de 2017 yılından beri çalışılan STEAM eğitimi konusunda yayımlanmış araştırmaların incelenmesi ve STEM araştırmalarına benzer eğilimler gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan tarama çalışmasında 36 araştırmaya ulaşılmış, PRISMA akış şeması izlenerek araştırmalar çeşitli özellikleri bakımından betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda STEAM ile ilgili alan yazında en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı, veri toplamada en çok görüşme ve test/anket kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca deneysel ders uygulaması içeren araştırmaların en çok Fen Bilimleri dersi kapsamında yapıldığı, araştırmaların STEAM uygulamalarının sıklıkla 5 hafta civarında sürdüğü, en çok araştırılan değişkenlerin tutum ve beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel ders uygulaması içermeyen STEAM araştırmalarında ise en çok incelenen alanın STEAM eğitime yönelik tutumlar olduğu tespit edilmiştir. STEAM’in STEM’e benzer biçimde eğilimlerle ilerlediğinden hareketle araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEAM, STEM, alan yazın incelemesi, araştırma eğilimleri, betimsel analiz

¹ Dr., MEB İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstanbul-Türkiye, flzgulhan@gmail.com, [ORCID: 0000-0002-7915-6299](https://orcid.org/0000-0002-7915-6299)
DOI:<https://doi.org/10.33907/turkjes.737496>

Analysis of Trends in Researches on STEAM (STEM + Art) Made in Turkey

Abstract

STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) in the education field, is frequently applied and researched all over the world. Thereafter the STEAM (STEM + Art) approach, which advocates that art contribution will bring full integration in a transdisciplinary manner, is also spreading rapidly. The research aims to examination of published research on studied STEAM education in Turkey since 2017 and to determine whether it shows similar trends with STEM researches. In this survey study, 36 studies were reached with PRISMA flow chart and the studies were subjected to descriptive analysis in terms of various features. As a result of the research, it was concluded that the qualitative research method was used the most, worked with middle school students, and the interview and survey was used for data collection. In addition, it has been concluded that applied STEAM researches are mostly done within the scope of Science lesson, often take around 5 weeks, and the most researched variables are attitudes and skills. In STEAM studies that do not include coursework, it has been determined that the most studied area is attitudes towards STEAM education. Since STEAM is proceeding with trends similar to STEM, it made suggestions for researchers.

Keywords: STEAM, STEM, literature review, research trends, descriptive analysis

1. GİRİŞ

STEM eğitimi; Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) STEM alanlarında çalışan kişi sayısının azlığı ve öğrencilerin de bu alanlara ilgi duymasındaki sorunlar dolayısıyla ortaya çıkan problemin, K-12 eğitimi vasıtasıyla çözümlenmeye çalışılması ile gündeme gelmiştir (Douglas, Iversen ve Kalyandurg, 2004). STEM eğitimi ülkelerin uluslararası rekabet gücünü vurgulamakla (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014) birlikte öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim sistemlerinin disiplinler arası dönüşüm geçirmesini gerektirmiştir. Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarının disiplinler arası biçimde tasarlanarak öğretimini savunan STEM eğitimi; dünyaca kabul gören, eğitim sistemlerine entegre edilen bir yaklaşım olmasının yanında araştırmacılar için de popüler ve önemli bir araştırma alanıdır.

STEM; zaman içerisinde sanat-tasarım, girişimcilik, programlama gibi katkılarla genişletilerek ele alınmıştır (Akgündüz ve vd., 2015). Georgette Yakman'ın ifade ettiği STEAM yaklaşımı, bu isimle sanata vurgu yapar duruma gelmiştir (Yakman, 2010). STEM'in yaratıcı yönüne vurgu yapan ve sanatsal bakış açısının da önemine işaret eden STEAM ortaya çıkmıştır (Gülhan ve Şahin, 2018a). STEM'in daha çok inovasyon amaçlı olduğu STEAM'in ise sanatsal düşünmenin de inovasyon süreci içerisinde katılması hedefinde olduğu söylenebilmektedir (Watson ve Watson, 2013). STEAM; STEM'e yalnızca A harfinin eklenmesi değil, evrene ve olaylara çok daha geniş bir bakış açısıyla bütüncül olarak değerlendirilmesini ifade etmektedir. STEM veya STEAM'in birbirine karşı üstünlükleri bulunmamakla

birlikte, aradaki fark derinlik ile genişlik kavramları arasındaki fark gibidir. Her ikisinin de odak noktalarının farklılığı uygulanan eğitim yaklaşımına, probleme, projeye hatta kullanılabilir malzemelere göre değişmekte ve farklı kazanımların elde edilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmalarda STEAM ise STEM düşüncesine getirdiği farklılıkla daha yeni bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM daha çok Amerika Birleşik Devletlerinde başlayan ve yankı bulan bir yaklaşım iken, STEAM Güney Kore tarafından benimsenen ve eğitim politikalarını şekillendiren bir yaklaşıma dönüşmüştür (Gülhan ve Şahin, 2018a). Kore’de Eğitim Bakanlığı 2011 yılında yayımladığı kararname ile STEAM eğitimini ulusal öncelikli hale getirmiştir (Anderson, 2021).

Disiplinler arası eğitime yönelik alan yazında öncelikle fen-matematik, fen-sanat, matematik-sanat, fen-mühendislik gibi disiplinlerin ikili ilişkileriyle başlayan araştırmaların STEM adı altında bütüncül yapıya dönüşmesini günümüzde STEAM’e doğru evrimle izlemektedir. Bu nedenle bu dönüşümün analiz edilerek gelecekteki araştırmaların şekillenmesi için bir projeksiyon elde edilmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de FeTeMM olarak da kısaltılan STEM eğitimi ile ilgili araştırmalar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla ilerlemiş ve ilerlemeye de devam etmektedir. Elmalı ve Balkan Kıyıcı (2017) STEM araştırmalarının ülkemizde 2013 yılında başladığını ve her geçen yılda katlanarak arttığını belirtmiştir. STEM ile ilgili araştırmaların ülkemizdeki ve dünya genelindeki durumunu, benzer yönlerini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Aydın Günbatır ve Tabar, 2019; Batdı, Talan ve Semerci, 2019; Çavaş vd., 2020; Çevik, 2017; Daşdemir, Cengiz ve Aksoy, 2018; Elmalı ve Balkan Kıyıcı, 2017; Herdem ve Ünal, 2018; Kaleci ve Korkmaz, 2018; Kalemkuş, 2010; Yıldırım, 2016; Yıldırım ve Gelmez-Burakgazi, 2020).

STEAM eğitimi yani disiplinler arası sanatsal boyutu da ele alan çalışmalar incelendiğinde ise şu araştırmalara ulaşılmaktadır: Kwak ve Ryu (2016) Kore’de yapılan STEAM araştırmalarının çoğunlukla fen odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Perignat ve Katz-Buonincontro (2018) 44 makaleyi inceledikleri bütünleştirici derleme çalışmasında STEAM ve sanat için sayısız tanım olduğunu, sanat entegrasyonu pedagojileri hakkında belirsizliklerin olduğunu, STEAM’in yaratıcılığı ve düşünme becerilerini geliştirdiği konusunda hemfikir olduğunu, buna rağmen yaratıcılığın nadiren çalışıldığını belirtmişlerdir. Aguilera ve Ortiz-Revilla (2021) STEM ve STEAM eğitimi araştırmalarında yaratıcılığın çoğunlukla Likert tipi testlerle ölçüldüğünü ve yaratıcılık üzerine olumlu etkilerin kaydedildiğini ifade etmişlerdir. Anderson (2021) Kore ve Amerika’daki STEAM araştırmalarını incelediği çalışmada Kore’de STEAM’in yakınsama eğitimi (convergence education) olarak da ifade edildiğini, Amerika’da nitel Kore’de ise nicel araştırmaların ağırlıklı olduğunu, Amerika’da daha çok ortaokul öğrencileriyle çalışıldığını Kore’de dağılımın daha dengeli olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada Türkiye’de yapılmış STEAM araştırmalarının özellikleri incelenerek araştırmaların hangi eğilimlerde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma Türkiye’deki STEAM [STEM + A (Sanat)] alanındaki araştırmaların eğilimlerinin incelendiği, STEM’de sanat katkısını vurgulayan araştırmaların kapsama alındığı ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. STEM’e göre daha yeni olan bu yaklaşımın eğilimlerinin belirlenmesi, yapılması planlanan araştırmaların şekillendirilmesinde yardımcı olabilecektir. Ayrıca bu araştırmada incelenen STEAM araştırmalarının eğilimleri, araştırmadan önce yapılmış olan STEM araştırmalarındaki eğilimleri inceleyen araştırmalarla karşılaştırılarak STEAM’in ilerleyiş yönünün STEM ile benzerlik ve farklılıkları irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın soruları şunlardır:

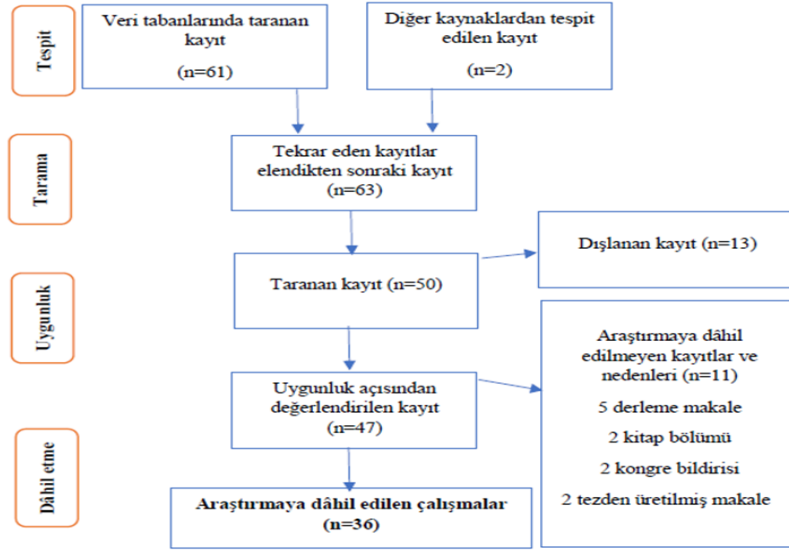
1. Türkiye’de yapılmış STEAM araştırmalarının genel betimsel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye’de yapılmış STEAM araştırmalarından deneysel ders uygulaması içerenlerin betimsel özellikleri nelerdir?
3. Türkiye’de yapılmış STEAM araştırmalarından deneysel ders uygulaması içermeyenlerin betimsel özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Polat ve Ay (2016) nicel ve nitel çalışmaların incelenerek genel hatlarının belirleneceği araştırmalarda betimsel içerik analizinin kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Betimsel içerik analizi; bir konudaki nicel ve nitel araştırmaların tanımlayıcı biçimde düzenlenmesiyle alandaki eğilimin belirlenmesini amaçlamaktadır (alık ve Sözbilir, 2014). Araştırmada elde edilen veriler Moher vd. (2009) tarafından belirlenen PRISMA kriterlerine uygun olacak biçimde ele alınmıştır. Yapılan bu araştırmada STEAM konusunda Türkiye’de yapılmış nicel ve nitel çalışmalar kapsama alınmıştır. Araştırmada konu alınacak tezler için YÖK Tez Veritabanından yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. YÖK Tez Veritabanında Gelişmiş Arama bölümünden ‘‘STEAM’’, ‘‘STEM’ ve ‘sanat’’, ‘‘STEAM’ ve ‘sanat’’ anahtar kelimeleri özet, başlık gibi tüm alanlarda aratılmıştır. Araştırma makaleleri için ise Google Akademik, TRDizin web sitelerinde anahtar kelime olarak ‘‘STEAM’’ ile ‘‘STEM’ ve ‘sanat’’, ‘‘STEAM’ ve ‘sanat’’ kelimeleri aratılmıştır. Türkiye’de yapılmış fakat İngilizce olarak uluslararası dergilerde yayımlanmış araştırmalar içinse Google Akademik’te belirtilen anahtar kelimelerin her birine ilave olarak ‘‘Turkey’’ kelimesi de eklenerek birlikte aratılmıştır. Araştırmaların taraması Mayıs 2020’den Kasım 2021’e kadar olan dönemde tekrarlanarak yapılmıştır. Araştırmanın ilk tarama ve bulguların yazımı Mayıs 2020’de yapılmış, makalenin düzenleme-yazım sürecinde zaman geçmiş olduğundan ikinci tarama Kasım 2021’de yapılarak yeni araştırmalar eklenmiştir. Bu araştırmanın süre açısından kapsamı, 2021 Kasım ayına kadar var olan çalışmalarla sınırlıdır. Araştırmaya dâhil edilme kriterlerine göre araştırmalar, şu koşullarla ele alınmıştır:

1. Sanat kelimesinden dolayı bilim-sanat merkezlerinde yapılmış olan STEM araştırmaları da arama sonularınday yer almıştır fakat sanatın kullanılmadığı STEM araştırmaları dâhil edilmemiştir.
2. Kitaplar ve kitap bölümleri derleme bilgilerden oluştuğundan kapsama dâhil edilmemiştir. Taramalar sonucunda ulaşılan kuramsal temelli derleme makale çalışmaları ve kitap bölümleri kapsam dışında bırakılmıştır.
3. Bazı bildiri özetleri araştırmanın betimsel özelliklerini tümüyle yansıtmada yeterli olmayıp eksik bilgiler içerdiğinden kapsama dâhil edilmemiştir.
4. Tezden üretilen makaleler hususunda makale ve tezden yayım yılı daha önce olanı araştırmaya dâhil edilmiştir.
5. Adında STEAM kelimesi geçmese bile STEM içerisinde sanat öğelerini kullanan araştırmalar dâhil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan PRISMA akış şemasına göre incelemesi yapılan araştırmaların sayısı sistematik olarak şekil 1’de gösterilmiştir (Moher vd., 2009).



şekil 1. Araştırma Sürecinde İzlenen PRISMA Akış şeması

Araştırmada ulaşılan 36 çalışma belirlenen kriterlere göre incelenmiştir. Araştırmalar türlerine ve özelliklerine göre kategorilendirilerek kodlanmıştır. Benzer ve farklı yönleri incelenerek bulgular tablolarla ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Ek-1’de; incelenen STEAM araştırmalarının yazar/yıl, tür, araştırma modeli, odak alınan disiplin, çalışma grubu, çalışma grubundaki kişi sayısı, araştırmanın

uygulama süresi, veri özellikleri, veri toplama yöntemleri, incelenen değişkenleri ve temel sonuçları tablolastırılarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik verilerden elde edilen bulgular üç başlık altında sunulmuştur. Türkiye’de yapılmış STEAM araştırmalarının genel betimsel özellikleri, deneysel ders uygulaması içeren ve içermeyenlerin betimsel özelliklerine yönelik bulgular açıklanmıştır.

“Türkiye’de Yapılmış STEAM Araştırmalarının Genel Betimsel Özellikleri Nelerdir?” Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmaların yayımlanma yılıyla ilgili bulgular

İncelenen araştırmaların yayımlanma yıllarına bakıldığında Tablo 1’deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaların Yayımlanma Yılıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın yayımlanma yılı	Sayı (f)	Yüzde (%)
2017	2	5.55
2018	7	19.44
2019	17	47.22
2020	7	19.44
2021	3*	8.33
Toplam	36	100

*Tarama, Kasım 2021’de yapıldığından bu aya kadar yayımlanmış çalışmalar yer almaktadır.

Tablo 1’de Türkiye’deki STEAM araştırmalarının 2017 yılında başladığı görülmektedir. Araştırmaların 2019 yılında en yüksek yüzdeye (%47.22) ulaşmasının ardından 2020 yılından itibaren azalmaya başladığı belirtilebilmektedir.

Araştırmaların türüyle ilgili bulgular

İncelenen araştırmaların türlerine bakıldığında Tablo 2’deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaların Türüyle İlgili Bulgular

Araştırmanın türü	Sayı (f)	Yüzde (%)
Araştırma makalesi	17	47.22
Yüksek lisans tezi	15	41.66
Doktora tezi	3	8.33
Yüksek lisans projesi	1	2.77
Toplam	36	100

Tablo 2’de Türkiye’de STEAM ile ilgili yapılmış makale (%47.22) ve yüksek lisans tezi sayısının (%41.66), doktora tezi sayısına (%8.33) göre oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaların yöntemleriyle ilgili bulgular

İncelenen araştırmaların yöntemlerine bakıldığında Tablo 3’teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Araştırmaların Yöntemleriyle İlgili Bulgular

Yöntem	Model	Sayı (f) /Yüzde (%)	Toplam sayı (f) /Yüzde (%)
Nicel	Deneysel model	3 / 8.33	7 / 19.44
	Betimsel tarama	3 / 8.33	
	Korelasyonel model	1/ 2.77	
Nitel	Durum çalışması (örnek olay)	12 / 33.3	19 / 52.77
	Fenomenoloji	2 / 5.55	
	Eylem araştırması	2 / 5.55	
	Kuram oluşturma	1 / 2.77	
	Doküman inceleme	2 / 5.55	
Karma (nicel+nitel)	Deneysel ve durum çalışması	10 / 27.77	10 / 27.77
Toplam		36	36

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkiye'deki STEAM araştırmalarının en çok nitel araştırma yöntemi kullanılarak (%52.77) yapıldığı görülmektedir. Karma araştırmalarda da nitel boyut olduğu düşünüldüğünde STEAM'in nitel olarak fazlaca araştırıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden en çok durum çalışmasının (%33.3) tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmaların çalışma grubuyla ilgili bulgular

İncelenen araştırmaların çalışma grubu özelliklerine bakıldığında Tablo 4'teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Araştırmaların Çalışma Grubuyla İlgili Bulgular

Araştırmanın çalışma grubu	Sayı (f)	Yüzde (%)
Ana sınıfı öğrencileri	1	3.12
İlkokul öğrencileri	4	12.50
Ortaokul öğrencileri	13	40.62
Lise öğrencileri	5	15.62
Üniversite öğrencileri / öğretmen adayları	5	15.62
Öğretmenler	4	12.50
Öğretim elemanları**	2	6.25
Dokümanlar	2	6.25
Toplam	36	100

**Bir araştırmada hem öğretim elemanları hem de lisansüstü öğrencileri ele alınmıştır. Bu araştırma toplam sayıda artış oluşturmaması için yalnızca öğretim elemanları kapsamında alınmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türkiye'deki STEAM araştırmalarında en çok ortaokul öğrencilerinin (%40.62) çalışma grubu olarak ele alındığı görülmüştür. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalardan 3'ü üstün yetenekli ortaokul öğrencileri üzerinedir. Ortaokul öğrencileri içerisinde en çok 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Lise öğrencileriyle yapılan 5 araştırmadan 1'i fen lisesi öğrencileriyle, 1'i güzel sanatlar lisesi öğrencileriyle, 1'i meslek lisesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan 4 araştırmadan 3'ü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmalardaki veri toplama yöntemleriyle ilgili bulgular

İncelenen araştırmaların veri toplama yöntemlerine bakıldığında Tablo 5'teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5. Araştırmalardaki Veri Toplama Yöntemleriyle İlgili Bulgular

Araştırmalardaki veri toplama yöntemleri	Sayı (f)	Yüzde (%)
Görüşme	20	37.04
Test/anket	20	37.04
Gözlem	7	12.96
Doküman/çizim	7	12.96
Toplam	54	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi Araştırmaların çoğunda birden çok yöntem kullanıldığından toplam sayı araştırma sayısından fazladır. Araştırmalarda en çok görüşme (%37.04) ve test/anketlerin (%37.04) kullanıldığı görülmektedir.

“Türkiye’de Yapılmış STEAM Araştırmalarından Deneysel Ders Uygulaması İçerenlerin Betimsel Özellikleri Nelerdir?” Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada ulaşılan 36 araştırmadan 11'i deneysel ders uygulaması içermemektedir. Deneysel ders uygulaması içeren 25 STEAM araştırması incelendiğinde tablolardaki bulgulara ulaşılmıştır.

Deneysel ders uygulaması içeren araştırmalarda odak alınan disiplinle ilgili bulgular

İncelenen, deneysel ders uygulaması içeren araştırmaların odaklandığı disiplinlere bakıldığında Tablo 6'daki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6. Deneysel Ders Uygulamalı Araştırmalarda Odak Alınan Disiplinle İlgili Bulgular

Araştırmadaki odak disiplin/ders	Sayı (f)	Yüzde (%)
Fen Bilimleri	12	48.00
Görsel Sanatlar	3	12.00
Matematik	2	8.00
Kimya	1	4.00
Fizik	1	4.00
Bilim Uygulamaları	1	4.00
Coğrafya	1	4.00
Arkeoloji	1	4.00
Belirtilmemiş	3	12.00
Toplam	25	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere STEAM'e yönelik deneysel ders uygulaması içeren 25 araştırmadan 3'ünde herhangi bir odak disiplin/ders belirtilmemiştir. Tablo 6'da Türkiye'deki STEAM araştırmalarının en çok Fen Bilimleri dersi kapsamında (%48.00) yapıldığı ve Fen Bilimleri odaklı olduğu görülmektedir. Lise düzeyindeki Kimya, Fizik ve Bilim Uygulamaları derslerinin de Fen Bilimleri kapsamında olduğu düşünülduğünde STEAM'in büyük ölçüde Bilim (Science-STEAM'in ilk harfi) odaklı olarak değerlendirildiği belirtilebilir.

STEAM uygulama süresiyle ilgili bulgular

İncelenen, deneysel ders uygulaması içeren araştırmaların sürelerine bakıldığında Tablo 7'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7. STEAM Uygulama Süresiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın uygulama süresi	Sayı (f)	Yüzde (%)
1-4 hafta	6	24.00
5-9 hafta	11	44.00
10-15 hafta	5	20.00
Belirtilmemiş	3	12.00
Toplam	25	100

Tablo 7'de uygulamalı araştırmaların en çok 5-9 hafta arası (%44.00) uygulandığı görülmektedir. Araştırmaların genellikle 5 hafta sürdüğü görülmüştür. En kısa süren uygulamanın 1 hafta (4 ders saati), en uzun süren uygulamanın 15 hafta sürdüğü belirtilmiştir.

İncelenen değişkenler ve etkileriyle ilgili bulgular

İncelenen, deneysel ders uygulaması içeren araştırmaların ele aldığı bağımsız değişkenlere bakıldığında Tablo 8'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 8. İncelenen Değişkenler ve Etkileriyle İlgili Bulgular

Değişken	Değişkenin alanı	Sayı (f) / Yüzde (%)	Toplam sayı (f) / Yüzde (%)
Tutum	STEAM	5 / 10.00	11 / 22.00
	Bilim	2 / 4.00	
	Matematik	2 / 4.00	
	Sanat	1 / 2.00	
	Coğrafya	1 / 2.00	
Beceri	Yaratıcılık	3 / 6.00	14 / 28.00
	Tasarım becerisi	4 / 8.00	
	STEM görselleştirme	1 / 2.00	
	STEM bağlantılarını fark etme	2 / 4.00	
	Temel bilimsel beceriler	1 / 2.00	
	Görsel uzamsal akıl yürütme	1 / 2.00	
	Eleştirel düşünme	1 / 2.00	
	Sanatsal görme becerisi	1 / 2.00	
Görüş	Etkinlik uygulamasına yönelik	6 / 12.00	8 / 16.00
	STEAM'e yönelik	2 / 4.00	
Başarı	Matematik	2 / 4.00	7 / 14.00
	Fen Bilimleri	2 / 4.00	
	Fizik	1 / 2.00	
	STEAM	1 / 2.00	
	Görsel Sanatlar	1 / 2.00	
İlgi	STEAM meslekleri/kariyerine yönelik	3 / 6.00	5 / 10.00
	Motivasyon	1 / 2.00	
	Kaygı	1 / 2.00	
Algı	Bilim insanı algısı	2 / 4.00	4 / 8.00
	STEAM algısı	1 / 2.00	
	Submikroskopik imaj	1 / 2.00	

Mesleki gelişim	Ders planı üretimi	1 / 2.00	1 / 2.00
	Toplam	50	50***

***Araştırmalarda birden fazla değişken incelendiğinden toplam sayı araştırma toplam sayısından fazladır.

Tablo 8’de Türkiye’deki STEAM araştırmalarında en çok araştırılan değişkenlerin tutum (%22.00) ve beceriler (%28.00) olduğu görülmektedir. STEAM’e yönelik tutumun (%10.00) en çok ele alınan değişken olduğu görülmektedir. Bilim ve matematiğe yönelik tutumlar da yine çok incelenenler arasındadır. STEAM’e yönelik görüşlerde özellikle etkinlik uygulamalarına yönelik görüşler (%12.00) sıklıkla çalışılan konulardandır. Becerilere yönelik değişkenlere bakıldığında ise yaratıcılık (%6.00) ve tasarım becerisinin (%8.00) sıklıkla çalışıldığı görülmektedir.

“Türkiye’de Yapılmış STEAM Araştırmalarından Deneysel Ders Uygulaması İçermeyenlerin Betimsel Özellikleri Nelerdir?” Problemine Yönelik Bulgular

İncelenen deneysel ders uygulaması içermeyen araştırmaların betimsel özelliklerine bakıldığında Tablo 9’daki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 9. Deneysel Ders Uygulaması İçermeyen Araştırmaların Betimsel Özellikleri

Veri toplama aracı	Araştırma Alanı	Sayı (f) / Yüzde (%)	Toplam sayı (f) / Yüzde (%)
Görüşme	STEAM eğitimine yönelik görüş	2 / 15.38	3 / 23.08
	STEAM öğretmen yeterlilikleri	1 / 7.69	
Test/Anket	STEAM eğitimine yönelik görüş	2 / 15.38	8 / 61.54
	STEAM tutumu	3 / 23.08	
	Sanat tutumu	1 / 7.69	
	STEM farkındalık	1 / 7.69	
	STEM algı	1 / 7.69	
Doküman	Çocuk kitaplarındaki STEAM alanları	1 / 7.69	2 / 15.38
	Okul öncesi eğitim programı	1 / 7.69	
Toplam		13	13****

****Araştırmalarda birden fazla durum incelendiğinden toplam sayı araştırma toplam sayısından fazladır.

Tablo 9’da deneysel ders uygulaması içermeyen 13 STEAM araştırmasının %61.54’ünde test/anket kullanıldığı görülmektedir. En çok incelenen alanın ise, STEAM eğitimine yönelik tutumlar (%23.08) olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye’deki STEAM [STEM + A (Sanat)] araştırmaları incelenerek eğilimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ise özellikle STEM ile ilgili betimsel analiz ve meta analiz çalışmalarının sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılarak STEM araştırmalarının gelişimi ile STEAM araştırmalarının yönelimleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan 36 araştırmanın özellikleri betimsel olarak ortaya konmuştur.

STEM araştırmalarının ülkemizde 2013 yılında başladığı ve her geçen yılda katlanarak arttığı belirtilmektedir (Elmalı ve Balkan Kıyıcı, 2017). Kalemkuş (2020) STEM araştırmalarının ülkemizde

2018'de en yüksek sayıya ulaştığını belirtmiştir. Bu araştırmada incelenen STEAM çalışmalarının 2017'de başlamasıyla beraber 2019 yılında yoğunluk gösterdiği görülmüştür. STEM araştırmalarının ülkemizde 2018'de zirveye ulaştıktan sonra STEAM araştırmalarının 2019'da zirve noktaya ulaşması STEM'in STEAM'e doğru dönüşümünü gösteren bir işaret olarak kabul edilebilir.

Türkiye'deki STEAM araştırmalarında en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Nitel araştırmalardan sonra ikinci sırada olan karma araştırmalarda da nitel boyut olduğu düşünüldüğünde STEAM'in araştırmacılar tarafından nitel olarak ele alındığı sonucuna varılabilmektedir. STEM meta analiz araştırmalarında da araştırmaların en çok nitel yöntemle yapıldığını, en az karma yöntemle yapıldığı tespit edilmiştir (Aydın Günbatır ve Tabar, 2019; Çevik, 2017; Daşdemir, Cengiz ve Aksoy, 2018; Elmalı ve Balkan Kıyıcı, 2017; Kaleci ve Korkmaz, 2018; Yıldırım, 2016). STEAM alanındaki uluslararası araştırmalarda da en çok nitel yöntemin kullanıldığı belirtilmiştir (Perignat ve Katz-Buonincontro, 2018). Amerika'da nitel Kore'de ise nicel STEAM araştırmaları ağırlıklıdır (Anderson, 2021). Herdem ve Ünal (2018) ile Çavaş vd. (2020) ise Türkiye'deki STEM araştırmalarında en çok nicel yöntemin kullanıldığını belirtmişlerdir. Böylece STEM ile karşılaştırıldığında STEAM'in daha çok nitel olarak ele alındığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinden en çok durum çalışmasının, nicel araştırmalarda ise deneysel modelin tercih edildiği görülmektedir. Daşdemir, Cengiz ve Aksoy (2018) da STEM araştırmaları için aynı modellerin ağırlık kazandığını belirtmiştir. Elmalı ve Balkan Kıyıcı (2017) STEM için nedensel ve boylamsal araştırmaların artması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Aynı durumun STEAM araştırmaları için de gerekli olduğu belirtilebilmektedir.

STEAM araştırmalarına çalışma grubu özelliklerine göre bakıldığında en çok ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmüştür. STEM araştırmalarının en çok ortaokul öğrencileriyle yapıldığını belirtilmiştir (Aydın Günbatır ve Tabar, 2019; Çavaş vd., 2020; Herdem ve Ünal, 2018; Daşdemir, Cengiz ve Aksoy, 2018; Kaleci ve Korkmaz, 2018; Kalemkuş, 2020). Amerika'da da STEAM alanında daha çok ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı belirtilmiştir (Anderson, 2021). Bu durumda STEM ve STEAM'in ortaokul düzeyindeki Fen Bilimleri dersiyle özdeşleştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinden en çok 7. sınıf öğrencileriyle çalışıldığı bulgusu Kalemkuş (2020)'un STEM araştırmalarıyla ilgili sonucuyla da uyumludur. Kalemkuş (2020) ile Yıldırım ve Gelmez Burakgazi (2020) okul öncesi ve ilkökul STEM araştırmalarının yetersizliğine değinmişlerdir. Aydın Günbatır ve Tabar, (2019) da öğretmen eğitime yönelik STEM araştırmalarının azlığına dikkat çekmiştir. Bu araştırmada incelenen STEAM araştırmaları için de ilkökul öğrencileri ve öğretmenlerle çalışılma açısından benzer durumlar olduğu görülmüştür.

STEAM araştırmalarında veri toplama yöntemi olarak en çok görüşme ve test/anketlerin kullanıldığı görülmüştür. Nitel ve karma araştırmaların yoğunlukta olması görüşme yönteminin de sıklıkla kullanılmış olmasını beraberinde getirmiştir. Herdem ve Ünal (2018) ile Daşdemir, Cengiz ve Aksoy (2018) nitel STEM araştırmalarında en çok görüşme, nicel STEM araştırmalarında en çok testlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Kaleci ve Korkmaz (2018) STEM araştırmalarında en çok dokümanların kullanıldığını belirtmişir. STEAM araştırmalarının da STEM'e veri toplama yöntemleri bakımından benzer şekilde ilerlediği sonucuna varılabilmektedir.

DeneySEL ders uygulaması içeren STEAM araştırmalarının en çok Fen Bilimleri dersi kapsamında yapıldığı ve ders içeriklerinin Fen Bilimleri odaklı olduğu görülmektedir. Lise düzeyindeki Kimya ve Fizik çalışmalarının da Fen Bilimleri kapsamında olduğu düşünöldüğünde STEAM'in büyük ölçüde Bilim odaklı olarak değerlendirildiği sonucuna varılmaktadır. Kwak ve Ryu (2016) STEAM araştırmalarının Kore'de de fen odaklı ilerlediğini belirtmişlerdir. Herdem ve Ünal (2018) da sınıf içi STEM araştırmalarının daha çok Fen Bilimleri dersinde yapıldığını belirtmişlerdir. Fen Bilimlerinin ardından Görsel Sanatlar eğitiminde de STEAM eğitiminin ele alınmıyor olması Perignat ve Katz-Buonincontro (2018) tarafından belirtilen "STEAM'de sanat pedagojisi" ihtiyacını karşılama yolunda önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Fen Bilimleri dersi içeriği gereği hem Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinin temelini oluşturmakta hem de Matematik, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji-Tasarım dersleriyle yakın ilişkisi nedeniyle disiplinler arası yaklaşıma oldukça uygun bir derstir. STEM'in Fen Bilimleri odaklı ilerleyişi gibi STEAM'in de bu odakta ilerleyeceği yorumuna ulaşılabilmektedir. Yıldırım ve Gelmez Burakgazi (2020) Türkiye'deki STEM araştırmalarından ortaokul ve lise düzeyinde olanların genellikle robotik kodlamayı konu edindiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda STEAM'in alan yazına gerek odak ders olarak gerekse projelerin içeriği açısından daha zengin bir bakış açısı sağlama potansiyelinde olduğu yorumuna ulaşılabılır.

STEAM ile ilgili deneySEL ders uygulaması içeren araştırmaların sıklıkla 5-9 hafta arasında, en çok da 5 hafta sürdüğü görülmüştür. Kalemkuş (2020) da STEM deneySEL araştırmalarının sıklıkla 6-10 hafta sürdüğünü belirtmişir. Daha uzun soluklu araştırmalar öğrenciler üzerindeki etkileri net biçimde ortaya çıkarabilecektir.

DeneySEL ders uygulaması içeren STEAM araştırmalarında en çok araştırılan değişkenlerin tutum ve beceriler olduğu görülmüştür. Çavaş vd. (2020) benzer şekilde STEM araştırmalarında da en çok becerilerin bağımsız değişken olarak ele alındığını belirtmişlerdir. STEAM'e yönelik tutum, yaratıcılık ve tasarım becerisi sıklıkla çalışılan konulardır. Perignat ve Katz-Buonincontro (2018) ile Aguilera ve Ortiz-Revilla (2021) uluslararası alanda STEAM araştırmalarında yaratıcılık değişkeninin yeterince çalışılmadığını belirtmişlerdir. Türkiye'deki STEAM araştırmalarında yaratıcılık değişkeninin sıklıkla ele alınmış olması Türkiye'deki STEAM yaklaşımının olması gerektiği şekilde yaratıcılık

vurgulu olmasının olumlu bir yön olduğunu göstermektedir. STEM araştırmalarında da benzer şekilde algı, tutum, meslek seçimi konuları ön plandadır (Aydın Günbatar ve Tabar, 2019; Herdem ve Ünal, 2018; Yıldırım ve Gelmez Burakgazi, 2020). Kaleci ve Korkmaz (2018) STEM’de tutum, algı, dikkat gibi duyuşsal faktörlerin daha çok çalışıldığını tespit etmiştir. Bu araştırmada deneysel ders uygulaması içermeyen araştırmalar incelendiğinde çok test/anketlerin kullanıldığı ve en çok STEAM tutumunun ele alındığı belirlenmiştir.

Araştırmanın problemlerinden biri olmasa da araştırmaların sonuçları incelendiğinde ortak olarak bazı noktalar göze çarpmaktadır. Deneysel ders uygulaması içeren STEAM araştırmalarında ortak olarak varılan sonuçlar değerlendirildiğinde şu genellemeye varılmaktadır: STEAM eğitiminin STEAM bilim ve matematik tutumunu; yaratıcılık, tasarım becerileri ve STEM bağlantılarını fark etmeyi; matematik başarısını; STEAM mesleklerine yönelik ilgiyi ve bilim insanı algısını olumlu yönde geliştirdiği birden fazla araştırma tarafından belirtilen sonuçlardır. Uygulamalı araştırmalarda STEAM eğitime ve etkinlik uygulamalarına yönelik olumlu görüşlerin olduğu yine sıklıkla belirtilmiş sonuçlardandır. Batdı, Talan ve Semerci (2019) STEM araştırmalarının ortak sonucu olarak akademik başarıyı orta düzeyde olumlu olarak etkilediğini, ayrıca bilişsel, duyuşsal özelliklere ve beceri gelişiminde olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Deneysel ders uygulaması içermeyen araştırmalarda ise STEAM eğitime yönelik tutumların sıklıkla incelendiği görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarında STEAM eğitimiyle ilgili görüşlerin olumlu olduğu, STEAM öğretmenlerinin yaratıcılık becerisiyle ilişkilendirildiğine yönelik ortak sonuçlar bulunmaktadır.

Sonuç olarak; Türkiye’de yapılmış STEAM araştırmalarının hızla arttığı, en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, çoğunlukla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı, veri toplamada en çok görüşme ve test/anketlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca uygulamalı araştırmaların en çok Fen Bilimleri dersi kapsamında yapıldığı, araştırmaların STEAM uygulamalarının sıklıkla 5 hafta civarında sürdüğü, en çok araştırılan değişkenlerin tutum ve beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel ders uygulaması içermeyen STEAM araştırmalarında ise en çok incelenen alanın ise, STEAM eğitime yönelik tutumlar olduğu tespit edilmiştir. STEAM eğitiminin STEM eğitime yönelik araştırmalarla benzer eğilimlere sahip olduğundan hareketle öneriler geliştirilmiştir:

1. Disiplinler arası yaklaşımların temel eğitim düzeyinde temellerinin atılmasının olduğu düşünöldüğünde okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çalışmaların artması gerektiği önerisinde bulunulabilir.

2. STEAM Fen Bilimleri dersi çatısı altında gibi düşünölmeyip başka derslerde de özellikle sanatsal içeriği bulunan Görsel Sanatlar, Müzik gibi derslerde de işlenebilir.

3. STEAM’le ilgili nicel araştırma türlerinden nedensel, korelasyonel araştırmaların azlığından hareketle bu tür araştırmaların alan yazında daha çok yer alması yöntem zenginliğini sağlayabilir.

4. Eylem araştırmaları, hem araştırmacı hem de öğretmen açısından bakış açısını temsil ettiğinden, nitel araştırma yöntemleri arasında önem arz eden bir araştırma türüdür. STEAM araştırmaları içerisinde eylem araştırmalarının artması olumlu bir gelişme olacaktır.

5. STEAM araştırmalarının nicel ve nitel desteklerle, üçgenleme tekniğinin kullanılmasıyla karma yöntemle araştırılması; değişkenlere birden çok açıdan bakarak geçerlik ve güvenilirliği arttıracak bir yol olarak önemli bir araştırma yöntemi olacaktır.

6. Bu araştırmada araştırmaların eğilimleri üzerine genel görüş oluşturulmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda sistematik derleme, metasentez, metanaliz, bibliyometri uygulamaları kullanılarak daha detaylı bakışlar sağlanabilir.

5. KAYNAKÇA

** işareti ile belirtilen araştırmalar, betimsel analize tabi tutulan STEAM araştırmalarıdır.*

Aguilera, D. & Ortiz-Revilla, J. (2021). STEM vs. STEAM education and student creativity: a systematic literature review. *Education. Sciences*, 11(331), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>.

*Akbaba, C. (2017). *Okullarda maker ve STEAM eğitim hareketlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. <http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf> adresinden 16.11.2015 tarihinde erişilmiştir.

Anderson, N. (2021). A systematic review of STEAM education research: comparing American and Korean studies. *Academia Letters, Article 1039*. <https://doi.org/10.20935/AL1039>.

*Arık, S. & Benli Özdemir, E. (2019). *My skeleton is the strongest, the longest and the most beautiful: A STEAM Activity*. International Learning Teaching and Educational Research Congress (ILTER 2019), Amasya University, Amasya, Turkey.

*Atalay, M. (2019). *Meslek liselerinde STEAM etkinliklerinin matematik dersine yönelik tutum ve başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Aydın Günbatar, S. & Tabar, V. (2019). Türkiye’de gerçekleştirilen STEM araştırmalarının içerik analizi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1054-1083.

*Azkın, Z. (2019). *STEAM (Fen-teknoloji-mühendislik-sanat-matematik) uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına, STEAM anlayışlarına ve mesleki ilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.

Batdı, V., Talan, T., & Semerci, C. (2019). Meta-analytic and meta-thematic analysis of STEM education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(4), 382-399.

*Beşkese, M. B. (2019). *STEAM öğretmen yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- *Bozkurt, Y. (2019). *STEAM etkinlikleri ile 7. sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumlarındaki değişimin cinsiyete göre analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çavaş, P., Ayar, A., Bula Turuplu, S. ve Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 823-854.
- Çevik, M. (2017). Content analysis of STEM-focused education research in Turkey. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 14(2), 12-26.
- *Çevik, M. (2018). From STEM to STEAM in ancient age architecture. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(4), 52–71.
- *Çevik, M. ve Ata, R. (2019). *Turkish validation of STEAM scale and examination of relations between art attitudes, STEM awareness and STEAM attitudes among pre-service teachers*. i.e.: Inquiry in Education, 11(2), Article 3. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol11/iss2/3> adresinden 01.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). FeTeMM eğitimi ve alan öğretmeni eğitimine yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E. ve Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161-1183.
- Douglas, J., Iversen, E. & Kalyandurg, C. (2004). *Engineering in the K-12 classroom: An analysis of current practices and guidelines for the future*. Washington DC: American Society for Engineering Education.
- *Duban, N., Aydoğdu, B. ve Kolsuz, S. (2018). STEAM implementations for elementary school students in Turkey. *Journal of STEM Arts, Craft, and Constructions*, 3(2), 41-58.
- Elmalı, Ş. ve Balkan Kıyıcı, F. (2017). Türkiye’de yayınlanmış FeTeMM eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 684-696.
- *Erdönmez, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde SCAMPER tekniği ile STEAM uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- * Genç, M., Ata, A.O., Ertuğrul, D., Sakmen, G., Aktaş, M., Kalaycı, A., Sayan, S., Yağmur, Z.İ., Tatlı, A. ve Yıldız, C. (2020). Ortaokul öğrencileri için STEAM’a yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 151-176, DOI: 10.35346/aod.768364

- *Gülhan, F. ve Şahin, F. (2018a). STEAM (STEM+Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699. doi:10.14687/jhs.v15i3.5430
- *Gülhan, F. ve Şahin, F. (2018b). STEAM (STEM+Sanat) eğitimine yönelik etkinlik uygulaması: Aynalar ve ışık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8(2), 111-126. <http://www.atad.info.tr/index.php/atad/issue/view/16>
- *Gülhan, F. ve Şahin, F. (2020), Ortaokul öğrencilerinin STEAM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik, sanat) alanlarıyla ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 131-148.
- *Gürliyenkaya Baş, G. (2020). *İlkokul öğrencilerinin STEAM tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- *Hallaç, S. (2019). *Disiplinlerüstü bir STEAM yaklaşımı ile hazırlanmış öğretim programının öğrencilerin fizik kavramlarını öğrenmelerine, bilime karşı tutumlarına, STEAM tutumlarına ve kariyer seçimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Helvacı, İ. (2019). *Görsel sanatlar eğitiminde STEAM temelli yaklaşımın etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(4), 145-163. DOI: 10.15285/maruaeabd.381417.
- *İzgi Onbaşılı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilgilerinin STEM+ kapsamında incelenmesi*. Academic Studies Social and Education Sciences, (Ed. Dalkılıç, s. 319-336), Gece Akademi, Ankara.
- *Kahya, V. (2019). *Alan uzmanlarının STEAM eğitimi ile ilgili görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kaleci, D. ve Korkmaz, E. (2018). STEM education research: Content analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2404-2412.
- Kalemkuş, J. (2020). Deneysel araştırmalarda STEM eğilimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 78-90.

- * Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119. doi: 10.17244/eku.703361
- *Kolsuz, S. (2018). *Sosyo-bilimsel konuların işlenmesinde STEAM uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kwak, H. & Ryu, H. (2016). Analysis on the research trends in STEAM education. *Journal of Science Education*, 40(1), 72-89.
- *Madenci, A. ve Yılmaz, İ. (2019). Sanatsal becerilerin STEAM etkinliklerinde yaratıcı düşünme, işbirliği ve tasarım becerileri üzerine etkileri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(4), 52-63.
- *Mercan, Z. (2019). *Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- *Okka, A. (2019). *Bilim uygulamaları dersinde STEM alanları temelinde bir öğretim tasarımı deneyimi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Ozkan, G. & Umdü Topsakal, U. (2017). Examining students' opinions about STEAM activities. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 116-123.
- *Özkan G. ve Umdü Topsakal, Ü., (2020). "A STEAM activity that can be used in science education" *Ulakbilge*, 45, 185-199. doi: 10.7816/ulakbilge-08-45-06
- Perignat E. & Katz-Buonincontro, J., (2018). STEAM in practice and research: an integrative literature review, *Thinking Skills and Creativity*, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64.
- *Sağat, E. (2019). *STEAM temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin STEAM performanslarına, tasarım temelli düşünme becerilerine ve STEAM tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- *Sağsöz, G. (2019). Resimli çocuk kitaplarında STEAM: "yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi". *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-20.

- *Tezeren, B. M. (2021). *STEAM temelli puantilizm etkinliklerinin 11-14 yaş üstün/özel yetenekli öğrencilerin öğrenme biçimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Tüzün, Ü. N. ve Eceyurt Türk, G. (2020). Bir bilim-sanat uygulaması: Sürrealist kimya. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education JOTCSC*, 5(1), 35-52.
- *Tüzün, Ü. N. ve Tüysüz, M. (2018). Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri için STEAM eğitimi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 16-32.
- *Uştu, H. (2019). *İlkokul düzeyinde bütünlük STEM / STEAM etkinliklerinin uygulanması: sınıf öğretmenleriyle bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- *Ültay, N., Emeksiz, N. ve Durmuş, R. (2020). STEAM yaklaşımına ilişkin örnek bir uygulama ve uygulama hakkında öğrenci görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Watson, A. D. & Watson, G. H. (2013). Transitioning STEM to STEAM: Reformation of engineering education. *Journal for Quality & Participation*, 36(3), 1-4.
- Yakman, G. (2010). What is the point of STE@M?-A Brief Overview. http://www.steamedu.com/2006-2010_Short_WHAT_IS_STEAM.pdf.
- Yıldırım, B. (2016). An analyses and meta-synthesis of research on STEM education. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 23-33.
- *Yıldırım, E. (2021). *STEAM eğitimi ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının STEAM eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Yıldırım, İ. (2021). *Fen-teknoloji-mühendislik- sanat-matematik (STEAM) yaklaşımının 7. sınıf karışımlar ve karışımların ayrılması konularının öğretiminde etkinliği*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, H. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir araştırma: Meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.9779/pauefd.590319.

Extended Abstract

Purpose

STEM education-related researches all around the world but also in Turkey continues to progress rapidly progressed. STEM researches began in 2013, has increased exponentially with each passing year in Turkey. STEM became an emphasis on the artistic dimension by transforming into STEAM (STEM + art) with its art contribution. While examining the STEAM researches conducted in Turkey in this study tried to determine what the trends is in the STEAM researches in Turkey. There are many studies examining the situation and similar aspects of STEM and STEAM related research in our country and around the world. This research is the first to examine the trends of research in the field of STEAM in Turkey.

Method

Descriptive analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The researches on STEAM education made in Turkey in quantitative and qualitative studies were covered. This research is limited to researches reached until November 2021. For the theses to be covered in the research, master's and doctoral theses published from YÖK Thesis Database have been reached. The keywords “STEAM” and “STEM and art” “STEAM and art” were searched in all fields such as abstract and title. For the research articles, the words “STEAM” and “STEM and art” and “STEM and Turkey” were searched as keywords on Google Scholar, TRDizin databases. The 36 studies reached in the study were examined according to the determined criteria. The researches were categorized and coded according to their types and characteristics. Findings were expressed and interpreted in tables by examining similar and different aspects of researches. The data obtained in the research Moher et al. (2009) in accordance with the PRISMA criteria.

Findings

STEAM was the start of research in Turkey in 2017. The researches increased more than twice in 2019 compared to 2018. It has been observed that the number of articles and master theses is higher than the number of doctoral theses. It was seen that the researches are mostly done by using qualitative research method. In the researches, it was seen that middle school students are mostly handled as working groups. It was observed that the interview and survey technics was used the most in the researches.

The including lesson applied STEAM researches in Turkey has reached the following findings when examined studies. It was seen that STEAM researches were mostly made within the scope of Science course and focused on Science. It was seen the including lesson applied researches to be between 5-9 weeks at often. It was seen that the most researched variables are attitudes and skills. It was seen that the attitude towards STEAM was the most frequently studied variable. In opinions on STEAM, especially opinions on activities, was frequently studied. When looking at the variables concerning skills, it was seen that creativity and design skills was frequently studied.

It was reached researches that lesson not applied STEAM researches. In these researches, it was seen that the survey technics was used the most and the attitude on STEAM education were investigated the most.

Results

It was observed that the STEAM studies examined in this study started in 2017 and showed intensity in 2019. After reaching a peak in 2018 of STEM researches in Turkey STEAM researches reach a peak in 2019 showed. This situation from STEM to STEAM conversion can be regarded as a sign quickly.

Since STEAM is proceeding with trends similar to STEM, it made suggestions for researchers. In the research, it was suggested that preschool and primary school studies should be increased, STEAM should be addressed in courses other than science, causal, correlational studies, action research, systematic review, metaanalysis, metasyntesis, and bibliometric studies should be carried out.

EK-1: İncelenen STEAM Araştırmalarının Temel Özellikleri

(*Yı yüksek lisans tezi, Dr doktora tezi, mak. araştırma makalesinin kısaltılmışıdır.)

YAZAR/YIL	TÜ R*	MODE L	OD A K	GRUP	SAYI	SÜRE	VERİ	YÖNTE M	İNCELENEN DEĞİŞKEN	SONUÇ
Akbaba (2017)	Proje	Nitel	-	Öğretmen	20	-	Nitel	Görüşme	STEAM eğitimine yönelik görüşler	
Erdoğan (2018)	YI	Durum çalışması	-	Öğretim elemanları	15	-	Nitel	Görüşme	STEAM eğitimine yönelik görüşler	Disiplinler arası bakış sorunları
Kolsuz (2018)	YI	Karma	Fen bilimleri	İlkokul 3. sınıf öğrencileri	33	7 hafta	Nitel	Ön-son test Görüşme	Bilime yönelik tutum Temel bilimsel beceriler Bilim insanı algısı	Olumlu Olumlu Olumlu
Helvacı (2019)	Dr	Karma	Görsel sanatlar	6. sınıf öğrencileri	48	6 hafta	Nitel	Ön-son test Görüşme	STEAM tutum Ürün tasarım becerisi ve yaratıcılık STEAM e yönelik görüş	Olumlu Olumlu Olumlu
Sağat (2019)	YI	Karma	Fen Bilimleri	Üstün yetenekli öğrenciler 5. sınıf	33	13 hafta	Nitel	Ön-son testler Görüşme Gözlem	STEAM performansı Tasarım temelli düşünme performansları STEAM tutumları Uygulamaya yönelik görüşler	Olumlu Olumlu Anlamli fark yok Olumlu
Erdönmez (2019)	YI	Karma	Coğrafya	Üstün yetenekli öğrenciler (7. ve 8. sınıf)	15	5 hafta 20 saat	Nitel	Ön-son testler Görüşme	Coğrafya tutumu Uygulamaya yönelik görüşler	Olumlu Olumlu
Azkın (2019)	YI	Karma	Görsel sanatlar	Güzel sanatlar lisesi öğrencileri (11. sınıf)	26	10 hafta	Nitel	Ön-son testler	STEM mesleki ilgi Sanata yönelik tutum STEAM e yönelik görüşler	Olumlu Olumlu Olumlu
Bozkurt (2019)	YI	Deneyse l	Matematik	7. sınıf	47	5 hafta	Nitel	Ön-son testler	Matematik başarısı Matematiğe karşı tutum	Anlamli fark yok Anlamli fark yok
Atalay (2019)	YI	Deneyse l	Matematik	Meslek lisesi 10. sınıf	78	5 hafta	Nitel	Ön-son testler	Matematik başarısı Matematik dersi tutumu	Olumlu Anlamli fark yok
Uştu (2019)	Dr	Katılımcı eylem araştırması	Fen bilimleri	Sınıf öğretmenleri	6	-	Nitel	Görüşme Gözlem Araştırmacı günlüğü Değerlendirme formları	Öğretmenlerin ders planları üretmek mesleki gelişimi	Olumlu

Kahya (2019)	YI	Nitel bir desende temellen dirilmiş teori	-	Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencileri	14	-	Nitel	Anket formu	STEAM'e yönelik görüşler	Görüşler öneriler
Hallaç (2019)	YI	Karma	Fizik	9. sınıf öğrencileri	18	5 hafta	Nitel	Başarı testi Bilime karşı tutum STEAM tutum Mesleki eğilim belirleme ölçeği	Fizik kavramlarını öğrenme Bilime karşı tutum STEAM e karşı tutum STEAM kariyer seçimi	Olumlu Olumlu Olumlu Olumlu
Mercan (2019)	Dr	Karma	-	5-8 yaş çocuklar	54	-	Nitel	Ön test-son test Gözlem Görüşme	Görsel uzamsal akıl yürütme becerisi	Olumlu
Beşkese (2019)	YI	Fenomenoloji	-	Öğretmen	5	-	Nitel	Görüşme	STEAM öğretmen yeterlilikleri	İdeal öğretmen ve STEAM öğretmenleri
Özkan ve Umdu Topsakal (2017)	Mak	Durum çalışması	Fen Bilimleri	7. sınıf öğrencileri	37	9 hafta	Nitel	Görüşme	STEAM eğitimine yönelik görüşleri	Olumlu
Çevik (2018)	Mak	Açıklayıcı karma desen	Arkeoloji	Lisans öğrencileri	38	15 hafta	Nitel	Ön-son test Görüşme	STEAM başarı STEM görselleştirme	Olumlu Olumlu
Tüzün ve Tüysüz (2018)	Mak	Durum çalışması	-	BİLSE M öğretmenleri	12	-	Nitel	Görüşme	Eleştirel düşünme becerileri	Olumlu
Gülhan ve Şahin (2018a)	Mak	Karma	Fen Bilimleri	7. sınıf öğrencileri	63	5 hafta	Nitel	Başarı testi STEAM tutum testi Bilimsel yaratıcılık rubriği	Akademik başarı STEAM tutum Bilimsel yaratıcılık	Olumlu Olumlu Olumlu
Gülhan ve Şahin (2018b)	Mak	Durum çalışması	Fen Bilimleri	7. sınıf öğrencileri	30	5 hafta	Nitel	Gözlem Görüşme	STEAM etkinlikleriyle ilgili görüşleri	Olumlu
İzgi Onbaşlı (2019)	Mak	Nitel	-	Öğretmen adayları	37	4 hafta	Nitel	Görüşme	STEAM e yönelik ilgileri	Olumlu
Arık ve Özdemir (2019)	Mak	Durum çalışması	Fen bilimleri	Öğretmen adayları	26	1 hafta (4 saat)	Nitel	Görüşme	STEAM etkinliğine yönelik görüşler	Olumlu
Madenci ve Yılmaz (2019)	Mak	Nitel	Fen bilimleri	Ortaokul 5. sınıf öğrencileri	30	2 hafta (8 saat)	Nitel	Görüşme	İş birliği ve tasarım becerileri Yaratıcı düşünme	Olumlu Olumlu
Sağsöz (2019)	Mak	Nitel	-	Okul öncesi çocuk kitapları	23	-	Nitel	Doküman inceleme	-	Yaratıcılık
Tüzün ve Eceyurt Türk (2020)	Mak	Durum çalışması	Kimya	Ortaöğretim 12. Sınıf öğrencileri	4	8 hafta (16 saat)	Nitel	Öğrenci çizimleri Katılımcı gözlem notları	Submikroskopik imaj	Olumlu

Okka (2019)	YI	Katılımcı iletim araştırması	Bilim uygulamaları Seçmeli	Ortaöğretim 10. Sınıf Fen lisesi	24 öğrenci 5 öğretmen	14 hafta	Nicel Nitel	Görüşme Gözlem Formlar Anket	Tasarım süreci deneyimi STEM bağlantılarını fark etme Motivasyon	Olumlu
Ozkan, Umdu Topsakal (2020)	Mak	Durum çalışması	Fen bilimleri	7.sınıf	37	9 hafta	Nitel	Açık uçlu form	Öğretimin etkililiği	Olumlu
Duban, Aydoğdu, Kolsuz (2018)	Mak	Deneysel	Fen bilimleri	4. sınıf	50	4 hafta	Nicel Nitel	Görüşme Bilim tutum Bilim insanı çiz	STEM disiplinlerine karşı farkındalık Bilim insanı algısı	Olumlu Olumlu
Çevik ve Ata (2019)	Mak	İlişkisel	-	Öğretmen adayları	429	-	Nicel	Test anket	STEAM tutum Sanat tutum STEM farkındalık	Matematik tutumu en düşük
Gürlükaya Baş (2020)	YI	Betimsel tarama	-	İlkokul öğrencileri	432 ve 548	-	Nicel	Tutum testi	Tutum testi geliştirme	Matematik tutumu en düşük
Kardeş (2020)	Mak	Doküman inceleme	Okul öncesi	Ortaokul			Nitel	Doküman		
Genç vd. (2020)	Mak	Nicel		Ortaokul			Nicel	STEAM tutum testi		
Gülhan ve Şahin (2020)	Mak	Nitel fenomen oloji		Ortaokul	135	-	Nitel	STEAM algısı		
Ültay, Emeksiz ve Durmuş (2020)	Mak	Betimsel tarama	Fen	İlkokul	8	6 saat	Nitel	Görüşme	Etkinlikler hakkında görüş	
Tezeren (2021)	YI	Durum çalışması	Görsel sanatlar	Ortaokul üstün yetenekliler	19	5 ay	Nitel	Kavramsal bilgi testi Gözlem ve çalışma formu Etkinlik değerlendirme formu	Kavramsal bilgi, beceri	Olumlu
Yıldırım (2021a)	YI	Betimsel tarama	-	Görsel sanatlar öğretmen adayları			Nicel	Görüşme ölçeği		Bakış açıları olumlu
Yıldırım (2021b)	YI	Deneysel	Fen	Ortaokul 7. Sınıf	64	3 hafta 12 saat	Karma	Başarı testi Tutum ölçeği Kaygı ölçeği Algı ölçeği Görüşme formu	Başarı Tutum Algı	Olumlu Olumlu Olumlu



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 24.07.2020 Accepted/Kabul: 14.02.2022 Published/Yayınlama: 22.02.2022

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimine Bir Katkı: Öğretmenlik Meslek Etiği

Nadire Emel AKHAN¹, Ahmet ÖZTÜRK²

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine, öğretmenlik meslek etiği uygulamaları ile katkı sağlamaktır. Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sosyal bilgiler öğretmenliğinin son sınıfta okuyan 55 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının bir türü olan school wide action research kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama boyutunda araştırmacılar tarafından “öğretmenlik meslek etiği semineri”, 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen soru formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde, öğretmenlik meslek etiği uygulamalarının öğretmen adaylarının meslek etik ilkelerine bakış açısını olumlu katkılar yaptığı, birey olarak mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini arttırdığı, meslek etik ilkeleri konusunda sorumluluk hislerinin geliştirdiğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin farkında olup bu ilkeleri benimseyip mesleklerinin gerektirdiği sorumlulukları almaya yöneltecek uygulamaların planlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, etik, öğretmenlik meslek etiği

¹Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, neakhan@akdeniz.edu.tr, Antalya-Türkiye, ORCID: 0000-0003-3628-8571.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ahmett.ozturk96@gmail.com, Antalya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6535-290X.

DOI:<https://doi.org/10.33907/turkjes.773606>

A Contribution of the Professional Development of the Social Studies Pre-service Teachers: Ethics of the Teaching Profession

Abstract

The aim of this study is to contribute to the professional development of the pre-service teachers of social studies teaching with practices of ethics of the teaching profession. This study was conducted with 55 preservice teachers studying in the final year of the social studies teaching department at the education faculty of a state university in Turkey in the fall semester of 2019-2020 academic year. School wide action research, a type of action research, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. In the application stage of the study, an “ethics of the teaching profession seminar” was conducted by the researchers for 10 weeks. A questionnaire developed by researchers in line with expert opinions was used as a data collection tool in the study. The collected data were analyzed with the descriptive analysis method. The results of the research showed that the practices of the ethics of teaching profession could make positive contributions to the ethical principles of the pre-service teachers, increase their professional, personal and social development individually, and improve their sense of responsibility regarding the principles of professional ethics. Accordingly, it was suggested that applications be planned to enable teachers and preservice teachers to be aware of the principles of teaching professional ethics, adopt these principles and take the responsibilities required by their profession.

Keywords: Social studies, preservice teacher, ethics, ethics of the teaching profession

1. GİRİŞ

Eğitim, en temel biçimde bireyin ahlaki gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeyi ve bireyi evrensel değerleri benimsemiş kişiler haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmede eğitim-öğretim ortamında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin üstlenmiş olduğu bu rolü sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi, kendi meslekleri ile ilgili belirli ölçütlerin farkında olması ve bunları benimsemiş olmasına bağlıdır. Bu ölçütler genel itibarıyla etik ilkeleri meydana getirir.

Etik kavramı yunanca karakter anlamına gelen “*ethike*” kelimesinden gelmektedir (Cevizci, 2002). Kelime “ethos: töre, ahlak” sözcüğünden türemiştir (Akarsu,1975). Etik, değeri konu alan, kapsamında insanın değerler ile ilgili deneyimini ortaya çıkaran ahlaki ilkeler teorisi (Cevizci, 2002). Etik, eski toplumların erken dönemlerinde ortaya çıkmış ve felsefenin başlıca alanlarından biri olarak toplumun kendiliğinden ahlak bilincinden sıyrılıp nasıl davranılacağı üzerine kurgulanmıştır (Frolov, 1991). Tarih boyunca önem verilen Etik, özellikle 20. ve 21. yüzyılda tekrardan gündeme taşınan bir konu olmuş ve insanların hemen hemen bütün yaptıkları eylemlerle ilişkili hale gelmiştir (Yıldız, 2008).

Etik, insanın her türlü hareket ve eyleminin temelini, yani onun konuşmalarında, tartışmalarında; bir şeyi sevip sevmemesinde, beğenip beğenmemesinde ya da nefret edip etmemesindeki temeli araştırır (Mengüşoğlu, 1965). Bir eylemi yaparken o eylemi yanlış ya da doğru yapan nedir? Başkalarına davranırken nasıl davranmalıyız? gibi sorular ahlak ya da etiğin cevap aradığı sorulardır (Warburton, 2016). Etik ya da ahlak sıklıkla bir arada kullanılsa birbirinden bazı noktalarda farklılaşan kavramlardır. Etik genel veya evrensel bir özellik taşıırken ahlak bireysel veya kültürel bir nitelik taşımaktadır (Cevizci, 2014). Ahlak, toplumlar arasında, hatta bir toplumun içindeki alt kültürler arasında bile değişiklik gösterebilmekte ve görece bir konumda bulunmaktayken etik ise bu tip bir değerlendirme yerine onların hepsine belli bir biçimde ifade etmeye çalışır (Yıldız, 2008). Dolayısıyla etikle ilgili ilke, yargılar veya değerler evrensele yakın bir anlam ifade eder. Dürüstlük, sadakat, doğruluk, adalet, yardımseverlik, saygı, sorumlulukları yerine getirmek temel etik değerler arasında yer almaktadır (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Etik, eylemlerin veya davranışların doğru ve yanlışlığı ilgilendiği gibi bir bireyin mesleğini yaparken nasıl davranması gerektiği ile de ilgilenmektedir. Bu sebeple her meslek kendisine ait bir etik anlayış oluşturmaktadır. Bu kapsamda meslek etiği, bir meslekte neyin doğru, neyin yanlış olduğunu belirleyen, ilgili meslekle ilgili davranış kurallarını meydana getiren ve mesleğe mensup kişilerin bu davranış kurallarına uymasını mecburi kılan, uymayanları meslekten ihraç eden, hizmet ideallerini koruyan ilkeler bütünü olarak ifade edilmektedir (Atak ve Gül, 2014). Her mesleği yapan bireylerin etik ilkelere uymaları önemli olmakla birlikte toplumda sağlık, adalet ve eğitimi sağlayan insanların ayır bir yeri vardır (Cevizci, 2018). Eğitimcilik kendisine ait özellikleriyle profesyonel seviyede hizmetleri kapsayan bir meslek alanı olmakla birlikte bu mesleğin kalitesi, bireyleri ve toplumu doğrudan etkilediği için, bu alandaki kalite düzeyinin sağlanması, mesleği yürüten kişilere, bu mesleğe uygun olarak etik davranış ölçütlerine göre davranma sorumluluğu yüklemektedir (Aybek ve Demir, 2012).

Öğretmenlik mesleği bireyleri topluma hazırlamakla birlikte onları ahlaklı, adaletli, saygılı, hoşgörülü, sevgi sahibi yapma gibi erdemli birey haline getirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlik meslek etiği, öğretmenlerin eğitim hakkından faydalanan öğrenci ya da bireylere karşı işlerini eğitimin evrensel norm ve kurallarına uygun olarak yapmalarıyla ilgili ahlaki yükümlülüklerinden, onların mesleklerini öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve çıkarlarına uygun düşecek şekilde yapmalarını mümkün kılan kural, norm ve değerlerden oluşmaktadır (Cevizci, 2018). Bu değerleri öğretecek öğretmenlerin de değerlerini içeren bir etik ilkeler çerçevesi bulunmaktadır. Aşağıda yer alan öğretmenlik meslek etiği ilkeleri, Aydın (2018) tarafından belirlenen isimler dikkate alınarak yapılmıştır.

1. Profesyonellik: Profesyonel, bir alanı meslek olarak seçen, bu alandaki bilgi ve deneyimleriyle hayatını kazanan kişidir (Morgül, 2013). Öğretmenler mesleklerini icra ederken mesleğinin gerektirdiği görevleri belirtilen standartlarda yapabilecek yeterlilikte olmalıdır. Öğretmenlerin profesyonel davranışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir (Aydın, 2018):

- Görevle ilgili bilgi, beceri ve tutumları eksiksiz kazanmış olmak
- Hizmeti zamanında ve eksiksiz sunmak
- Mesleği daha iyi yapabilmek için öz eleştiri ve değerlendirme yapmak
- Hizmette kaliteyi sağlamak
- Görevini yerine getirirken kişisel yeteneklerini sonuna kadar kullanmak
- Görevi ile ilgili takdir yetkisini makul ölçütler içinde kullanabilmek
- Mesleği ile ilgili gelişmeleri takip ederler.
- Yeni fikir ve değişimlere açık olması
- Öğrencilere, fiziksel ve psikolojik anlamda öğrenebilecekleri bir sınıf ortamını sağlamak

2. Hizmette sorumluluk: Sorumluluk, bireyin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir davranışın sonuçlarını üstlenmesidir (TDK, 2020). Öğretmenler görevlerini yaparken eğitimde üzerine düşen sorumlulukların bilincinde olmalıdır. Öğretmenler yapmış olduğu davranışların toplumsal sonuçlarından kendileri ve toplum adına sorumluluk hissetmelidirler (Aydın, 2018).

3. Adalet: Eğitim kurumları bireyin karakter yapısını şekillendirme de önemli bir rol üstlenmektedir. İnsanın yetiştirildiği kurumlarda sürdürülebilir bir düzen sağlanmasındaki faktörlerden birisi adalettir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Bu nedenle Öğretmenler yaptıkları eylemlerde adil olmalı ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamalıdır. Öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğrenme ortamlarını yaratabilmeli ve bütün öğrencilerin aynı yöntemlerle öğrenemediklerini bilerek bunun için önlem alabilmelidir (Aydın, 2018).

4. Eşitlik: Öğrenciler, öğretmenlerinin her öğrenciye eşit davranıldığında motivasyonlarının arttığını belirtmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018). Bu kapsamda öğretmenler bazı öğrencilerle daha çok ilgilenip bazı öğrencileri göz ardı etmemeli ya da başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencilere olan iletişimi birbirinden farkı olmamalıdır. Öğrencilerin yanında velilerin sosyo-ekonomik seviyelerini dikkate alarak onlarla yakın ve ilgili bir iletişim içerisinde bulunmamalı, eşit davranmalıdır (Aydın, 2018).

5. Sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması: Öğretmenler sağlık çalışanlarının bilgilerinden faydalanarak öğrencilere sağlığı geliştirme programlarını verimli bir şekilde aktarmada önemli bir rol üstlenmektedirler (Gündüz ve Albayrak, 2014). Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin karşılaşabilecekleri olumsuz durumları tespit etmeye ve bunları önlemede en yakın olan kişilerdir. Örneğin yangın, bulaşıcı hastalıklar, okulda şiddet, zararlı madde

kullanımı gibi durumlara özenle dikkat edilmesi okullarda sağlıklı ve güvenli bir ortamında sağlanmasında önemlidir (Aydın, 2018).

- 6. Yolsuzluk yapmamak:** Yolsuzluk, devlet memurunun, fazla gelir elde etmek amacıyla bulunduğu otoriteyi kötüye kullanmasıdır (Meriç, 2004). Öğretmenlerin büyük bir kısmı aldığı ücreti yeterli görmemektedir (Çiftçi ve Özcan, 2014). Ancak bu durum, öğretmenin öğrenciler üzerinden maddi yada manevi olarak kazanç sağlaması için gerekçe görülemez. Bu kapsamda öğretmen kendi okulunda bir öğrenciye özel ders vermemeli, öğrencisine kendi kitabını yada ders materyalini zorlayarak satmamalıdır. Aynı şekilde öğrencilerin velilerinden gelen pahalı hediyeleri kabul etmemelidir (Aydın, 2018).
- 7. Dürüstlük-doğruluk ve güven:** Kurnaz, Çiftçi, ve Karapazar (2013) tarafından yapılan bir çalışmanın bulgularından bir tanesinde öğrencilerin dürüstlikle ilgili metaforları istendiğinde verilen yanıtlarda en yüksek frekans “öğretmen” olmuştur. Öğrenciler dürüstlük değerini doğrudan öğretmen olarak tanımladıkları bir durumda öğretmenlerinin dürüstlük değerini yerine getirmemiş olması güvensiz bir ortamın oluşmasına yol açar (Aydın, 2018).
- 8. Tarafsızlık:** Öğretmen resmi programın yanı sıra kendi kişisel düşüncelerini öğrencilere yansıttığı “örtük programı” öğrencilere karşı kullanabilir. Öğretmenler bu tür programları uygulamaktan özenle kaçınmalıdır (Aydın, 2018).
- 9. Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme:** Mesleki bağlılık kavramı ile ilgili ilk araştırmaları yapanlardan biri olan Greenhays (1971 akt, Kırdök ve Doğanülkü, 2018) mesleki bağlılığı bireyin yaptığı işe verdiği önem olarak tanımlamıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplum üzerindeki etkileri ve aldığı roller düşünüldüğünde mesleki bağlılığın önemi artmaktadır. Nitekim öğretmenler, liderlik özellikleriyle hem kendi mesleki bağlılık ve gelişmesini hem de öğrencilerin mesleki bağlılık ve gelişmesini sağlamaya çalışmalıdır. Mesleğe bağlılık, meslekteki gelişim ve değişimleri takip etme ve istekli olmayı, alanı ile ilgili alan yazını izlemeyi ve eğitim programlarına dahil olmayı gerektirir (Aydın, 2018).
- 10. Saygı:** Öğretmenlerin insanın değerine ve bütünlüğüne saygı duymaları gerekir. Öğrencilerin dayak, fiziksel ve sözsel şiddet, isim takma veya aşağılanması gibi davranışların öğretmenler tarafından yapılması etik açıdan büyük yanlıştır. Öğretmenler öğrenciye saygı göstererek, onların saygı duymayı öğrenmelerini sağlayacaktır (Aydın, 2018).
- 11. Kaynakların etkili kullanımı:** Öğretmenin zamanını etkili ve verimli kullanması gerekir. Nitekim en kıt ve değerli kaynak zamandır. Derse geç girmek, dersten erken ayrılmak ders süresince zamanı iyi kullanmamak, derse hazırlıksız gelmek, öğrencilerin ödevlerine yeterince zaman ayırmamak öğretim zamanının etkili kullanılmadığının bazı göstergeleridir. Öğretmenler kısıtlı olan kaynakları en verimli bir şekilde kullanabilecek yolları kullanmalıdır (Aydın, 2018).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleklerinin etik ilkelerinin farkında olması oldukça önemlidir. Öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin hizmet öncesi dönemde kazandırılabilmesi en önemli yer, adayların lisans eğitimi aldıkları eğitim fakülteleridir. Öğretmen adaylarının henüz lisans eğitimleri sürecinde mesleklerinin gerektirdiği etik ilkelere yönelik farkındalık kazanmaları mesleki yaşantılarını ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği seminerleri aracılığı ile mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının bir türü olarak “*school wide action research / okul çapında eylem araştırması*” kullanılmıştır. Okul çapında eylem araştırmasında, katılımcılar problem çözme sürecini kendileri yaşar ve disiplinli bir araştırma yürütürler (Allen ve Calhoun, 1998). Bu eylem araştırması sürecinde öğretmenler / araştırmacılar, çalışmalarını bir öğrenciye, küçük bir öğrenci grubuna, bir / birkaç sınıfa ya da bir okula uygulamayı seçebilirler (Hewitt ve Little, 2005). Ayrıca eylem araştırmaları, öğretim uygulamalarını iyileştirir, çalışmalara ilginin artmasını sağlar ve kişinin kendisini geliştirmek için çalıştığı araştırmalardır (Arora, 2017). İşte bu araştırmada amaç son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini arttırmak olduğundan bu eylem araştırması türü tercih edilmiştir.

Eylem Planı

Araştırmada yöntem olarak tercih edilen eylem aşaması süreci 4 aşamada yürütülmüştür. 1. aşama olan eylemi planlama basamağında sosyal bilgiler öğretmen adayları için hizmet öncesinde meslek etiği ilkelerinin mesleki gelişimleri için önemli olduğu düşünülmüş ve lisans programları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının meslek etiğine yönelik doğrudan bir ders almadıkları görülmüştür. Bu noktada öğretmen adaylarına yönelik meslek etiği ilkeleri seminer programı hazırlanmıştır.

2. Aşama planı eyleme geçirme basamağında ise, Aydın (2018) tarafından belirlenen öğretmenlik meslek etik ilkeleri esas alınarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarına on hafta süren “öğretmenlik meslek etiği semineri” uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her hafta bir etik ilke işlenecek şekilde planlama yapılmıştır. Bu plan çerçevesinde şu etkinlikler yapılmıştır.

1. **Hafta:** Genel çerçevede etik, ahlak ve meslek etik ilkelerinin genel yapısı
2. **Hafta:** Profesyonellik ilkesi
3. **Hafta:** Hizmette sorumluluk ilkesi
4. **Hafta:** Adalet ve eşitlik ilkesi
5. **Hafta:** Sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması ilkesi
6. **Hafta:** Yolsuzluk yapmamak ilkesi

7. **Hafta:** Doğruluk, dürüstlük ve güven ilkesi
8. **Hafta:** Tarafsızlık ve saygı ilkesi
9. **Hafta:** Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme ilkesi
10. **Hafta:** Kaynakların etkili kullanımı ilkesi

Öğretmen adaylarına verilen seminerlerde, her ilke için o günün konusu olan etik ilkeyi yansıtan bir afiş, araştırmacılar tarafından hazırlanarak öğretmen adaylarına gösterilmiştir. Araştırmacılar afişteki görseli öğretmen adaylarına açıkladıktan sonra ilgili ilkeyi önceden hazırlanmış oldukları ppt destekli sunum ile soru-cevap tekniğini kullanarak öğretmen adaylarına sunmuştur. Sunum tamamlandıktan sonra araştırmacılar ilgili ilke ile ilgili önceden hazırladıkları ve sonunun belirsiz bırakıldığı kurgu bir hikayeyi öğretmen adaylarına anlatmışlardır. Öğretmen adayları ortalama 5-6 grup olacak şekilde gruplandırılmış ve her grup ilgili hikayeyi tamamlamıştır. Hikayeler tamamlandıktan sonra gruplardan hikayeyi sözlü bir şekilde sınıfa sunma ya da tamamladıkları hikayeyi grup olarak drama yöntemi kullanılarak sınıf içerisinde canlandırmaları istenmiştir. Gruplar sunumlarını bitirdikten sonra kendilerine verilen hikaye hakkında sınıf içerisinde tartışma ortamı oluşturulmuştur. Hikayelerden sonraki aşamada ise araştırmacılar öğretmen adaylarından sınıfa getirilen afişe bir slogan bulunmasını istemiştir. Öğretmen adaylarından gelen fikirler tahtaya yazılmış ve fikirler bittikten sonra oylamaya geçilmiş ve en yüksek oyu alan slogan afişe yazılmıştır. Son olarak katılımcılardan gelen sorular cevaplandırılmıştır ve araştırmacılar da katılımcılara sunum ile ilgili sorular yöneltmişlerdir.

Araştırmanın 3. eylem basamağında veri toplama ve çözümleme basamağı, eylemi planlama basamağı ve son basamakta (değerlendirme) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 4. eylem basamağı olan son aşama eylemi değerlendirme basamağında ise çalışma grubundaki öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak uygulama sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın tüm eylem basamaklarını araştırmacılar birlikte yürütmüşlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2019-2020 yılı güz döneminde son sınıfta öğrenim gören 54 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adayları arasında gönüllülük ilkesine bağlı kalınmış ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç “araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmada veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular yardımı ile toplanmıştır. Bu doğrultuda “öğretmenlik meslek etiği semineri” öncesinde öğretmen adaylarına meslek etiği ilkeleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Seminer bitiminde ise seminer hakkında öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmada toplanan veriler *betimsel analiz* yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre toplanan veriler, daha önce belirlenen temalar çerçevesinde özetlenerek yorumlanır. Buradaki veriler araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın analizlerini iki araştırmacı birlikte gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği $R(\text{Güvenirlilik}) = \frac{[Na (\text{Görüş Birliği } [182])]}{[Na (\text{Görüş Birliği } [182]) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı } [11])]} \times 100$ formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama göre güvenirlilik %94 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizi güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular, öğretmen adaylarının görüşlerinden (ÖA, 1: 1. öğretmen adayı; ÖA, 2: 2. öğretmen adayı ... şeklinde) doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Seminer Öncesinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının meslek etiğine yönelik ders alıp almamalarına ilişkin bulgular

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Meslek Etiğine Yönelik Ders Alıp Almamasına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Almadım	49
Bazı Derslerimiz İçinde Örtük Olarak Görmekteyiz	4
Genel ve Meslek Etik Dersi Aldım	2
Okul Yönetimi ve Eğitim Bilimine Giriş Dersi Kapsamında Aldım	2
Sınıf Yönetimi Dersinde Konu ile İlgili Bilgi Aldım	2
Daha Önce Okumuş Olduğum Üniversitede Aldım, Özel Alan Yeterlilikleri Dersi Kapsamında İlgili Konu ile Bilgi Aldım, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde Konu ile İlgili Bilgi Aldım	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun meslek etiğine yönelik daha önceden doğrudan herhangi bir ders almamaları ifade ettiği söylenebilir. Daha önceden meslek etiğine yönelik örtük veya dolaylı olarak ders aldığını ifade eden öğretmen adayları ise meslek etiğinin görmüş oldukları bazı derslerin içerisinde verildiğini ve bu kavrama ilişkin çok az bir bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının daha önceden meslek etiğine yönelik dolaylı olarak bir ders aldığını ifade edenlerin çoğu ise bu kavramı daha çok eğitim bilimi derslerinde gördüklerini söylemektedir. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Ders olarak değil, daha çok ders içerisinde meslek etiğine yönelik yeterli olmasa da kısa bilgiler aldık. (ÖA, 19)
 Bu bağlamda herhangi bir ders almadık ancak diğer derslerin içerisinde bazen yüzeysel olarak verildi. (ÖA, 21)
 Hayır, meslek etiği ile ilgili bir ders almadım. (ÖA, 22)

Öğretmen adaylarının meslek etiği kavramının kendileri için ne anlam ifade ettiğine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Meslek Etiği Kavramının Kendileri İçin Ne Anlam İfade Ettiğine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Meslek Kurallarına Uyma	34
Mesleki Bilgi ve Becerilere Sahip Olma	14
Mesleğin Ahlaki ve Vicdan Boyutu	7
Toplumsal Ahlak Kurallarına Uyma	5
Sorumluluk Sahibi Olma	4
Çevreye Karşı Rol Model Olma	4
İşini Sevme	2
Planlı, Programlı ve Özverili Olma	2
Adaletli Olma	2
Doğru ve Güvenilir Olma, İnsani Değerlere Sahip Olma, Öğrenciyi Sevme	1

Tablo 2 incelendiğinde çoğu öğretmen adayının, meslek etiği için öğretmenin meslek hayatında yer alacak olan kurallara uyması ve mesleğini icra ederken gerekli bilgi veya beceri sahibi eğitimciler olmaları şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının, meslek etiğinin onlarda mesleğini sevmesi, mesleğine yönelik sorumluluklarının farkında olması ve toplumsal ahlak kurallarına uyarak çevresine rol-model olması şeklinde görüş bildirdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Meslek ahlakı anlamına geliyor. Mesleğin sorumluluklarını yerine getirmek ve meslek ahlaklarına uygun olmayı ifade ediyor. (ÖA, 38)
 Kişinin planlı, programlı ve özverili bir şekilde görevini yerine getirmesi (ÖA, 8)
 Meslek icra eden insanların uyması gereken kurallar ve yapmaları gereken davranışlardır (ÖA, 18)
 Mesleğimizi yerine getirirken uymamız gereken kuralları çağrıştırmaktadır (ÖA, 1)
 Bir meslekte çalışan insanların sahip olması gereken ve birbirlerine karşı etik davranışlarını ifade eden bir kavramdır. (ÖA, 20)

Öğretmen adaylarının meslek etik ilkelerinin neler olduğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Meslek Etik İlkelerinin Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Doğru ve Dürüst Olma	28
Saygı ve Sevgi Sahibi Olma	27
Eşit ve Tarafsız Olma	22
Mesleki Yeterliliğe Sahip Olma	20
Adaletli Olma	14
Mesleğini Sevme	9
Okul Kurallarına Uyma	8

Hoşgörülü Olma	7
İyi Vatandaş Olma	7
Türkçeyi Etkili Kullanma	7
Bilmiyorum	5
Yaratıcı ve Yenilikçi Olma	3
Sorumluluk Sahibi Olma	2

Tablo 3'e bakıldığı zaman öğretmen adaylarının genel olarak meslek etik ilkelerine aşina oldukları, meslek etiği ilkeleri olarak genel evrensel değerleri dile getirdikleri ve her insanın sahip olması gereken temel etik değerlere vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Saygı, sevgi, öğretme becerisinin olması, toplum ve ülke yararına uygun kişiler yetiştirmek, öğrencilerini sevmek ve bulunduğu ülkeye karşı görevini yerine getirme. (ÖA, 35)

Sevgi, saygı, hoş görü, anlayışlı ve eşit davranma. (ÖA, 16)

Nesnel olabilmek, dürüst olabilmek, saygılı olabilmek, öğrenciye güven duygusu sağlayabilmek (ÖA, 17).

Sevgi, güvenirlilik, saygı (ÖA, 27)

Adil olma, dürüst olma, mesleği kötüye kullanmama, karşısındakine saygılı olma (ÖA, 19)

Öğretmen adaylarının MEB'de görev alan öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uyup uymadıklarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığında görev alan öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uyup uymadıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan 13 öğretmen adayının öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine uyduğu ve bu ilkeler çerçevesinde hareket ettiğini, çalışmaya katılan 37 öğretmen adayının öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uymadığını ve bu ilkelere aykırı davranışlar sergilediğini, çalışmaya katılan 16 öğretmen adayının ise bu konuda kararsız kaldıklarını söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Hayır, düşünmüyorum maalesef. Mesela şahit olduğum bir olayda bir öğretmen canı sıkın diye ders işlememeyi seçebiliyordu. Ya da sınıfta çok ses çıkardı diye öğrencileri protesto amaçlı kitabı kapatıp tüm ders sessizce oturma hakkına sahip olduğunu savunabiliyordu. Hâlbuki öğretmenlik soruna boyun eğmeyi değil savaşmayı öngörür (ÖA, 12).

Meslek etik ilkelerine tam olarak uyduklarını düşünmüyorum. Çünkü mesleklerini sevmiyor birçoğu (ÖA, 7).

Evet, düşünüyorum. Şimdiye kadar bütün öğretmenlerim bütün öğrencilere eşit davrandı. Adil oldular. Hiç yalan söylemediler. Dersleri çok iyi anlatılar. Bilgi sahibiydiler. (ÖA, 14).

Öğretmenlerin genel olarak son zamanlarda meslek etiğine uygun hareket ettiklerini düşünmüyorum. Çünkü son zamanlarda okulda olan taciz ve tecavüz olayları bunun en büyük kanıtıdır. Bu olaylar diğer öğretmenlerinde güvenliğini sarsmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında eşitliği sağlayamama, ayrımcılık vb. olaylarda etik ilkelerin dışında davranış gösterdikleri örneklerdir (ÖA, 26).

Çoğu öğretmenin uyduğunu düşünüyorum. Özellikle yaşı ileride olanlar meslek etiğine uyuyor bence (ÖA, 25).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uymadıkları zaman ne gibi sonuçlar alacağına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uymadıkları Zaman Ne Gibi Sonuçlar Alacağına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Gelecek Nesiller Tehlikeye Girer	15
Cezai Yaptırım Uygulanır	13
Öğrenci-Öğretmen Arası İletişim Bozulur	10
Toplumu Olumsuz Yönde Etkiler	6
Öğretmen Öğrencilerini Kaybeder	4
Öğrencilerin Akademik Başarısı Olumsuz Etkilenir	4
Verimsiz Bir Ders Ortamı Oluşur	3
Bireyler Mesleklerinde Başarısız Olurlar	2
Öğrencilerin Kişilikleri Gelişemez	2
Öğretmen Mesleğinden Uzaklaşır, Toplumun Öğretmene Bakış Açısı Değişir, Bir şey Olmaz	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek etik ilkelerine uymadıkları zaman ne gibi sonuçlar alacağına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluğunun olumsuz sonuçlar alınacağına yönelik görüş geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları şu şekildedir:

Bu durum söz konusu olduğunda gelecek nesillerin daha sağlıklı, bağınaz ve sorunlu olacaklarını düşünüyorum (ÖA, 32).

Öğrenciler teorik olarak kendilerini geliştirebilirler ancak karakter, davranış, kişiliklerinin gelişimi olumsuz yönde olacaktır. (ÖA, 14).

İyi bir nesil yetişmez. Bazı yaptırımları vardır. (ÖA, 27).

Kötü öğretmenler kötü bir gelecek yaratırlar (ÖA, 46).

Sonuçları hemen o an olmaz ama 20 sene sonra yetiştirdiği öğrenciler toplumu olumsuz etkiler.

Belki dersi öğrenirler ama toplumda nasıl davranacağını bilmeyen bireyler yetişir. (ÖA, 2).

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Seminerlerinin Bitişinde Sürece Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği seminerlerinin öğretmenlik anlayışlarına katkıları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Uygulamalarının Öğretmenlik Anlayışlarına Katkıları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Yapılması ve Yapılmaması Gereken Davranışları Öğretti	8
İstenilen ve İstenilmeyen Öğretmen Tipini Görmemi Sağladı	6
Meslek Etik İlkelerine Daha Çok Dikkat Etmem Gerekliğini Gösterdi	5
Öğrencilere Nasıl Yaklaşmam Gerekliğini Gösterdi	4
Meslek Etiği Kavramını Öğretti	3
Öğretmenlik Deneyimini Arttırdı	3
Bilmediğim Etik Kurallarını Öğretti	2
Farkındalığımı Arttırdı	2
Mesleğimin Önemli Olduğunu Hissettirdi	2
Dikkatimi Arttırdı	2
Meslek Etik İlkelerine Hakim Olmamı Sağladı	2
Akademik Anlamdaki Açığı Kapattı, Mesleğimin Temel Niteliklerini Öğretti, Mesleğe Bağlılığımı Arttırdı, Mesleğime Yönelik Sorgulama Becerimi Geliştirdi, Rehber Etkisi Yarattı, Ahlaklı Davranmam Gerekliğini Gösterdi, Farklı Bakış Açılarını Kazandırdı, Öz Denetim Becerisi Geliştirdi	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak meslek etiği uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleklerinde nelerin yapıp nelerin yapılmaması yönünde bir farkındalık kazandırdığını söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Öğretmenlik mesleğinin ders anlatıp çıkmak olmadığını her ne kadar güzel konu anlatırsak anlatalım ilkeleri göz ardı etmememiz gerektiğini ve bunların yapılması için bir uyarı beklemememiz gerektiğini öğrendim (ÖA, 18)
Akademik anlamda böyle bir ders yok, öncelikle bu açığı kapattı. Meslek etiği kavramını öğretti. Olumlu bir çalışma oldu (ÖA, 31).
Kesinlikle daha fazla verilmeli. Yapmamız ve uymamız gereken ilkeleri öğreniyoruz. Ben kendi adıma çok bilgi sahibi oldum bu çalışmayla. Nasıl bir öğretmen olurum diye sorguladım bu ilkelerin hepsini yapabilir miyim diye kendimi eleştirdim. Olumlu etkileri oldu (ÖA, 44).
İyi bir öğretmen nasıl sorusunun cevabı oldu. Bu nedenle bize olumlu anlamda oldukça katkılı bir çalışmaydı (ÖA, 54).
Bu çalışmada dünyaya veya okula karşı tek bir bakış açısından bakmamayı, dünyaya bakışımı biraz daha genişlettiğini düşünüyorum (ÖA, 24).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği seminerlerinin kişisel gelişimlerine katkıları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Uygulamalarının Kişisel Gelişimlerine Katkıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
İlkelere uymam gerektiğini gösterdi	8
Kişisel farkındalığıma katkı sağladı	7
İyi insan iyi vatandaş olabilmeme katkı sağladı	4
Eleştirel düşünmemi sağladı	4
Mesleki anlamda gelişimimi sağladı	3
Meslek etiği ilkelerini öğrenmemi sağladı	3
Öğrencileri daha iyi nasıl yetiştirebileceğimi gösterdi	3
Yenilikleri takip etmem gerektiğini gösterdi	3
Etik ilkeleri daha etkili kullanmamı sağladı	3
Farklı yönlerden bakabilmemi sağladı	2
Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirebileceğimi gösterdi	2
İleriyi görmemi sağladı, neler yapabileceğimi gösterdi, olaylar arasında bağlantı kurabilmemi sağladı, öğretmen olmayı neden istediğimi hatırlattı, çevreye karşı olumlu bakış açısı kazandırdı, toplumu değiştirebileceğime olan inancım arttı, farklılıklara saygı kavramını içselleştirmemi sağladı, özgeçmişimizi geliştirdi, eşitlik ve adalet gibi kavramları hayat felsefesi haline getirmemi sağladı, ilkelere uyulduğunda saygınlığının artacağını öğretti	1

Tablo 8 incelendiğinde yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının bilişsel ve yansıtma becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Kendimi daha iyi tanıyabilmesi, olumsuz bir durumda nasıl bir davranış sergilememizi fark ettim (ÖA, 11).
Kendimdeki iyi vatandaş olgusunu daha da geliştirdiğine inanıyorum (ÖA, 25).
Özel hayatta da insanlarla yaşayacağım iletişim ve ilişki konularında yol gösterici oldu (ÖA, 48)
İnsani ilişkilerimde daha dikkatli olmam gerektiğini ve tarafsızlığa özen göstermem gerektiğini düşünmeye başladım (ÖA, 20).
Bu çalışmalar öğretmenlik meslek etiği ilkelerini daha iyi anlamam neden oldu. Uygulamam için önce bilmem gerekiyordu ve ben bunları öğrendim (ÖA, 32).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği seminerlerinin sosyal gelişimlerine katkıları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Uygulamalarının Sosyal Gelişimlerine Katkıları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
İletişim becerilerimi geliştirdi	21
Sosyal ilişkilerimde düzenli olmama sağladı	5
Öğrenciler ile ilişkilerimde daha özverili davranmam gerektiğini öğretti	3
İkili ilişkilerde adil olmayı öğretti	3
İnsanlara karşı saygı duymayı ve empati kurmamı geliştirdi	3
Etik ilkeleri sosyal ilişkilerime aktarabilmemi sağladı	3
Diğer (Meslek etiği ilkelerini tartışabilmemi sağladı, karar verme becerimi geliştirdi, iyi insan iyi vatandaş olabilmemi sağladı, veli ile ilişkilerde nasıl davranmam gerektiğini gösterdi, ikili ilişkilerime pek katkı sağlamadı, bilmiyorum)	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarına yapılan meslek etiği uygulamalarını sosyal gelişimlerine katkılarının çoğunlukla iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Özellikle yaptığımız dramalarda arkadaşlarımla daha sıcak ilişkilerde bulunmama ve kaynaşmamıza yardımcı oldu (ÖA,16).

Saygı ve güven çerçevesinde ikili ilişkilerde ve toplumsal ilişkilerde kendimizi geliştirmek ve değiştirmek açısından birçok artıları oldu (ÖA, 3)

Ayrımcılık ve eşitsizliklerin her koşulda kötü bir izlenim yarattığını fark ettiğim için daha dikkatli davranacağım (ÖA, 41).

İlerde meslektaşlarımla kuracağım iletişimlerde nasıl bir tavır takınmamı öğretti (ÖA, 23).

Öğrenci ve velileriyle olan iletişimde nasıl davranılması gerektiğini öğrendik (ÖA, 27).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği seminerlerinin mesleki gelişimlerine katkıları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Uygulamalarının Mesleki Gelişimlerine Katkıları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Mesleki bilgi ve becerilerimi arttırdı	18
Meslek etiği ilkelerinin bilincinde olmama sağladı	6
Meslek etiği ilkelerini öğrenmemi sağladı	5
Meslek etiği ilkelerine önem vermeme sağladı	3
Etik davranışların olumlu ve olumsuz yönlerini öğrendim	2
İdeal öğretmenin nasıl olacağını anladım	2
Öğrencilere yönelik davranışlarda dikkat edilmesi gereken hususların farkına varmamı sağladı	2
Dürüst ve doğru olmama katkı sağladı	2
Diğer (Staj sürecinde davranışlarıma olumlu etkisi oldu, eşitliğe dikkat etmemi sağladı, öğretmenlik mesleğine yönelik gelişmemize katkı sağladı, hak ve sorumlulukları gösterdi)	1

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarına uygulanmış olan meslek etiği uygulamalarının öğretmenlerin mesleki bilgilerini, mesleklerini icra ederken ihtiyaç duyacak becerileri ve meslek etik

ilkeleri üzerine bilinçlerini arttırdığı yorumunu yapmak mümkündür. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- Bir öğretmenin nasıl davranması gerektiğini anladık. Nelerin doğru ve yanlış olduğu gördük ve mesleğin içindeyken nasıl ve hangi yılları izleyeceğimizi öğrendik (ÖA, 42).
Eğitim bilimleri dersleri dışında gerçek hayatımıza da çok fazla açıdan dokunan bir çalışma oldu. İyi bir öğretmen olmak için nelerin önemli olduğunu gördüm (ÖA, 48)
Bir öğretmen adayı olarak mesleğimin gerektirdiği doğru, etik davranışları öğrenmeme katkı sağladı (ÖA, 7).
Mesleki açıdan bu konuda atandığımda yapacağım uygulamalarda daha yararlı olduğunu düşünüyorum (ÖA,27)
Eşitlik, adalet vb. etik ilkeleri nerede ve nasıl kullanmam gerektiğini öğrendim (ÖA, 35)

Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek etiği ilkelerini neden bilmeleri gerektiği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Meslek Etiği İlkelerini Neden Bilmeleri Gerektiği Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Rol model olabilmek için	16
Sosyal hayatı konu aldığı için	9
Toplumsal değerleri aktaran ders olduğu için	5
Sosyal bilgiler dersinin temel derslerden bir tanesi olduğu için	2
Sosyal bilgiler dersinde başarıyı arttırmak için	1

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının bir öğretmenin rol model olması gerektiğini düşündükleri için meslek etiği ilkelerinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından bilinmesi gerektiğini söyledikleri yorumunu yapmak mümkündür. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- Değerler, beceriler öğreten sosyal bilgiler öğretmenleri bunları verimli anlatabilmek için ilk önce kendinin bunu bilmesi gerekir (ÖA,18)
Cahil öğretmen olamaz olmamalı, ilkeler bence öğretmenin kullandığı kalem kadar önemlidir. Davranışı yanlış olan bir hoca sağlıklı birey yetiştiremez (ÖA, 52)
Çünkü bu konuyla en alakalı bölüm. Amacı iyi insan iyi vatandaş yetiştirmek olan bir mesleğin en başta kendisi bu kurallara uymalıdır (ÖA, 30)
Sosyal bilgiler öğretmeni; öğrencilerine saygılı, sevgili, adil, doğru, dürüst, profesyonel olmalarını öğretmeli. Bu mesleki etiği bilmeden öğretemez. Bunu matematik, Türkçe ve fen öğretmeni değil sosyal bilgiler öğretmeni yapıyor (ÖA, 44)
Her öğretmen bilmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak ilk amacımız iyi vatandaş yetiştirmek ise önce öğretmen olarak bu etik davranışları bizlerin sergilemesi gerekir (ÖA, 7).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği uygulamaları öncesinde düşündükleri / hissettikleri / bilmediklerine ilişkin bulgular

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Etiği Uygulamaları Öncesinde Düşündükleri/Hissettikleri/Bildiklerine İlişkin Görüşleri

Önce	Ben...	f
Düşü nüyo rdum	Meslek etiğinin önemsiz olduğunu	8
	Meslek etiği ilkelerini bazılarını bildiğimi	8
	Meslek etiğinin sınırlı olduğunu	2

Her öğretmenin bilmesi gerektiğini	2
Meslek etik ilkelerinin nasıl uygulanacağını	1
İşe yarayacağını az	1
Meslek etik ilkelerinin bana bir şey kazandırmayacağını	1
Meslek etiği ilkeleri dersinin neden olmadığını	1
Öğretmenliğin sadece bir ders anlatmak olduğunu	1
Öğretmenliğin kolay olduğunu	1
Öğretmen olarak sorumluluklarının farkında olduğumu	1
Yanlışları engelleyemeyeceğimi	1
Öğretmenlerin meslek etiğine bağlı olması gerektiğini	1
Meslek etiği ilkelerinin her meslek için aynı olduğunu	1
Meslek etiğini zaman içinde edinilebileceğini	1
Yolsuzluğun sadece siyasi ve idari alanlarda olduğunu	1
Mesleki etik ilkeleri ile ilgili uygulamaların ne gibi fayda sağlayacağını	1
Meslek etiği ilkelerinin gereksiz olduğunu	5
Önemli olmadığını	4
Kendimi yetersiz	2
Öğretmenliğimde sadece bilgi aktarmamın yeterli olacağını	2
Standart	1
Öğretmenlerin etiğe uymadığını	1
Etik ilkelere karşı yetersiz hissediyordum	1
Duygusuz	1
Duyarsız	1
Mesleğim getirdiği sorumlulukları bilmediğimi	1
Öğretmenlikten korktuğumu	1
Öğretmenlik yeterliliğimde bir eksiklik olduğunu	1
Yetiştirilen öğretmenlerin yeni nesiller yetiştiremeyeceğini	1
Hissetmiyordum	1
Etik ilkeleri	10
Etik ilkelerinin bazılarını	10
Etik ilkelerin önemini	5
Meslek etiğini	3
Etiğe uymayan öğretmenlere karşı nasıl mücadele edilebileceğini	1
Mesleğim bu kadar etkili olduğunu	1
Meslek etiğinin çok boyutlu olduğunu	1
Öğretmenlik mesleğinin eski saygınlığını kazanabileceğini	1

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek etiği uygulamaları öncesinde düşündükleri/hissettikleri/bilmedikleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında öğretmen adaylarının düşünme ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunlukla “meslek etiğinin önemsiz olduğunu” ve “meslek etiği ilkelerinin bazılarını bildiğimi” görüşlerini söylediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının hissediyorum ile ilgili olarak çoğunlukla “meslek etiği ilkelerinin gereksiz olduğu” görüşlerini söyledikleri görülmektedir. Bilmiyordum ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunlukla “etik ilkeleri” ve “etik ilkelerinin bazılarını” bilmediklerini söylediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- Meslek etik ilkelerinin bu kadar önemli olmadığını düşünüyordum (ÖA, 18)
- Meslek etiğinin belirli kurullarla sabit kaldığını düşünüyordum (ÖA, 27).
- Sıkılacağımı hissediyordum (ÖA, 48)
- Meslek etiği ilkelerinin bana bir katkı sağlamayacağını hissediyordum (ÖA, 32)
- Öğretmenlik meslek etiği ilkelerini bilmiyordum (ÖA, 24)

Mesleğimin bu kadar etkili ve önemli olduğunu bilmiyordum (ÖA, 39).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek eğitimi sonrasında düşündükleri / hissettikleri / bildiklerine ilişkin bulgular

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Eğitimi Sonrasında Düşündükleri/ Hissettikleri/ Bildiklerine İlişkin Görüşleri

	Sonra	Ben...	f
Düşünüyorum		Meslek etiği ilkelerinin çok önemli ve öğretmenlerin uyması gerektiğini	9
		Tam olarak meslek etiği ilkelerine hakim olduğumu	8
		Meslek etiğinde çok fazla ilke olduğunu	2
		Öğretmenin bilmesi yanında uygulaması gerektiğini	2
		Meslek etiği ilkelerinin ne kadar çok önemli olduğunu	2
		Meslek etik ilkelerini nasıl uygulayacağımı	1
		Meslek etiği dersinin olması gerektiğini	1
		Tek başına ders anlatmak olmadığını, önemli ilkeleri olan bir meslek olduğunu	1
		Öğretmenliğin toplumu geliştirecek önemli bir meslek olduğunu	1
		Sorumluluk konusunda eksiklerim olduğunu	1
		Yanlışları değiştirebileceğimi	1
		Meslek etiğini içselleştirdiğimi	1
		Meslek etiği ilkelerinin mesleğe başlamadan öğrenilmesi gerektiğini	1
		Yolsuzluğun manevi boyutunun da olduğunu	1
		Her öğretmen adayının bu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini	1
Hissediyorum		Meslek etiği ilkelerinin gerekli olduğunu	5
		Önemli olduğunu ve bizlerin bu ilkeleri uygulayabileceğimizi	4
		Kendimi donanımlı	2
		Sadece bilgi aktarmanın yeterli olmadığını, değerlerin bilgi kadar önemli olduğunu	2
		Standart	1
		Etiğe uymama sorununun çözülebileceğini	1
		Nerede yanlış yaptığımı öğrendiğimi	1
		Yeni şeyler öğrendiğim için mutlu	1
		Duyarlı	1
		Etik ilkeleri ve bunları okul ortamında nasıl uygulayabileceğimi bildiğimi	1
		Korkmadığımı	1
		Eksiklerimin neler olduğunu bulduğumu	1
		Geleceğe umut saçıyan öğretmenlerin yetişebileceğini	1
		Hissetmiyorum	1
	Biliyorum		Etik ilkelerin neler olduğunu
		Meslek Etik ilkelerini ayrıntılı olarak	9
		Etik ilkelerin önemini	5
		Meslek etiğini	3
		Etiğe uymayan öğretmenlere karşı nasıl mücadele edilebileceğini	1
		Çok fazla sorumluluğumun olduğunu	1
		Meslek etiğinin çok boyutlu olduğunu	1
		Öğretmenlik mesleğinin eski saygınlığını kazanabileceğini	1

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek etiği uygulamaları sonrasında düşündükleri/hissettikleri/bilmedikleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında öğretmen adaylarının düşünme ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunlukla “meslek etiği ilkelerinin çok önemli ve öğretmenlerin uyması gerektiğini düşünüyorum” ve “tam olarak meslek etiği ilkelerine hakim olduğumu düşünüyorum” görüşlerini belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının hissetme ile ilgili

olarak çoğunlukla “meslek etiği ilkelerinin gerekli olduğunu hissediyorum” ve “önemli olduğunu ve bizlerin bu ilkeleri uygulayabileceğimizi hissediyorum” görüşlerini belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının biliyorum ile ilgili olarak çoğunlukla “etik ilkelerin neler olduğunu biliyorum” ve “meslek etiği ilkelerini ayrıntılı olarak biliyorum” görüşlerini belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ama şimdi öğretmenlik mesleğine aday olan herkesin böyle bir seminer eğitimi alarak en azından öğretmenlik meslek etiği hakkında bir fikir sahibi olması gerektiğini düşünüyorum (ÖA, 7)

Ama şimdi gerçekten ne kadar önemli olduğunu, her öğretmenin bilmesi ve uygulaması gerektiğini düşünüyorum (ÖA, 34).

Ama şimdi çoğu şeyin eksik olduğunu anladım ve yeni şeyler öğrendiğim için iyi hissediyorum (ÖA, 52)

Ama şimdi bu ilkeleri daha detaylı bir şekilde görerek ve üzerine tartışmalar yaparak daha çok bilinçli hale geldiğim için kendimi mutlu hissediyorum (ÖA, 11).

Ama şimdi etik ilkelerin neler olduğunu ve öğretmenlik mesleği için olmazsa olmaz olduğunu biliyorum (ÖA, 27).

Ama şimdi öğretmenlik meslek etiklerini, neyin doğru neyin yanlış olduğunu biliyorum (ÖA, 44).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler son sınıf öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde öğretmenlik meslek etiği uygulamaları yapılarak onların gelişimlerine katkı sağlanmasını amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlik meslek etiği uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, seminerin öğretmen adaylarının mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Seminer sonrasında ayrıca öğretmen adaylarının kendi meslekleri ile ilgili olarak kendi eksikliklerinin farkına vardıklarını, mesleklerine olan inançlarının yükseldiğini, meslek etiği konusunda bilgilerinin arttığı da söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarından daha önce meslek etiği ile ilgili herhangi bir ders alıp almadıkları sorulduğunda araştırmaya katılanların çoğunluğu almadığını belirtmiştir. Bu sonuç Pelit ve Güçer (2006), Yoldaş, Işlak, ve Şener (2018) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Pelit ve Güçer (2006) tarafından yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %75,9'u daha önce meslek etik ile ilgili bir ders yada bilgi almadıklarını belirtmişlerdir. Yoldaş, Işlak, ve Şener (2018) tarafından yapılan araştırma da ise araştırmaya katılan 261 öğretmen adayının 193'ü daha önce herhangi bir seminere katılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının meslek etiğinin kendileri için ne anlam ifade ettiği ile ilgili olarak, mesleği yaparken uyulması gereken kurallar ve mesleğin ahlaki boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular Aybek ve Karataş (2016) tarafından yapılan bir çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının etik ve etik hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adayları

etik kavramını kural, ahlak, doğruluk-yanlışlık, saygı, dürüstlük, evrensellik, mesleki sorumluluk, vicdanlı olmak, topluma uygunluk ve adalet kavramları ile ilişkilendirmişlerdir.

Çalışmada MEB’te görev alan öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine uyup uymadıkları yönündeki görüşlerde öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlerin etik ilkelere uymadığı uymadıkları görüşünde bulunmuştur. Bu bulgu Pelit ve Güçer (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %75’i öğrenim hayatı boyunca etik eğitim almadığını vurgulamıştır. Bu bulgular çalışma grubu farklı olsa da Gündüz ve Coşkun (2011) tarafından bir araştırma ile benzerlik göstermemektedir. İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin incelendiği bu çalışmada öğrenciler öğretmenlerinin “mesleki yeterlilik” ve “mesleki sorumluluk” alt boyutlarında öğretmenlerinin etik ilklere yüksek düzeyde uyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına meslek etik ilkeleri sorulduğunda katılımcıların “dürüstlük, saygı, sevgi, eşitlik, adalet” gibi değerlere vurgu yaptığı görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu Pala ve Yıldız (2019), Karataş, Caner, Kahyaoğlu, ve Kahya (2019), Aybek ve Karataş (2016) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Pala ve Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının etik değerlerden en fazla önem gösterdikleri on değer sırasıyla saygı, adalet, dürüstlük, güvenilirlik, vatanseverlik, çevreye duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, anlayışlı olma, hoşgörü olmuştur. Aybek ve Karataş (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının sahip olması gereken mesleki etik davranışlarına ilişkin en çok eşitlik ilkesine vurgu yapmış olması bu çalışma ile benzerliği ortaya koymaktadır. Lin (2004) tarafından yapılan çalışmanın da en önemli üç değer sorumluluk, doğruluk ve dürüstlük olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uyulmadığı takdirde oluşabilecek durumları değerlendirdiğinde, katılımcıların gelecek nesillerin ve toplumun bundan zarar göreceği düşüncesi üzerine durdukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının böyle bir düşünce içerisinde olmasının sebebi olara da öğretmenlik mesleğinin toplumun geleceğini oluşturan çocukların geleceklerinde aktif bir rol oynayan mesleklerden birisi olduğu için olduğu söylenebilir.

Meslek etiği uygulamaları kapsamında yapılan seminerin öğretmen adaylarının öğretmenlik anlayışına katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmen adayları yapılan seminerin öğretmenlik anlayışlarına katkısı olarak yapılması ve yapılmaması gereken davranışları öğrettiğini; istenilen ve istenilmeyen öğretmen tiplerini görebilmeyi sağladığını; meslek etik ilkelerine daha çok dikkat edilmesinin önemini anladığını; öğrencilerle nasıl iletişim kurabilmesi gerektiğini gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına uygulanan seminerin kişisel gelişimlerine katkısına bakıldığında öğretmenlerin eleştirel düşüncelerini geliştirdiği; iyi bir insan olabilmesine katkı sağladığı; kişisel farkındalıklarını

yükselttiği söylenebilir. Seminerin öğretmen adaylarını sosyal gelişimlerine katkısına bakıldığında bu katkının pozitif yönde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları sıklıkla seminer sayesinde iletişim becerilerinin geliştiğini ve sosyal ilişkilerde düzenli olmayı sağladığı görüşlerini belirtmiştir. Seminerin mesleki gelişime katkısına bakıldığında öğretmen adayları seminer sayesinde mesleki bilgi ve becerilerinin arttığını, meslek etiği ilkelerinin bilincinde olmalarını ve meslek etiği ilkelerini öğrenmelerini sağladığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının seminer öncesinde ve sonrasında düşündükleri, hissettikleri ve bildikleri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının seminer öncesinde meslek etik ilkelerine yeterince değer vermediklerini ve zaten bu kavramlara hakim olduklarını düşündükleri görülmektedir. Seminer sonrasında ise meslek etik ilkelerinin önemli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları seminer öncesinde meslek etiği ile ilgili gereksiz olduğunu hissettiklerini belirtirken seminer sonrasında meslek etiğinin gerekliliğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Seminer öncesinde öğretmen adayları meslek etik ilkelerini bilmediklerini belirtirken seminer sonrasında meslek etik ilkelerinin neler olduğunu ve bu ilkelere karşı ayrıntılı bir bilgilerinin olduğunu görülmüştür.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler verilmiştir:

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin farkında olmaları, meslek etiği ilkelerini benimsemeleri ve mesleki sorumluluk almaları için fakültelerde seminerler verilebilir.
- Öğretmenlik meslek etik ilkelerine yönelik yapılan araştırmaların sayısı artırılarak konunun önemine yönelik farkındalık artırılabilir.
- Öğretmenlik meslek etik ilkelerine yönelik, eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde (farklı çalışma grupları ile) çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Allen, L., ve Calhoun, E. F. (1998). Schoolwide action research: Findings from six years of study. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 706-710.
- Arora, C. (2017). Action research in schools and utility for teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 6(2), 163-169.
- Atak, S., ve Gül, S. K. (2014). *Meslek etiği kavramları*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Aybek, B., ve Demir, R. (2012). Öğretmenlik mesleğinde etiğin önemi ve öğretmenlerin sahip olması gereken etiksel davranışların incelenmesi. *III. Eğitim Yönetimi Forumu*. Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği & Nevşehir Üniversitesi, Nevşehir.
- Aybek, B., ve Karataş, T. (2016). Öğretmen adaylarının etik ve mesleki etik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 96-108.
- Aydın, İ. (2018). *Eğitim ve öğretimde etik* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları,
- Cevizci, A. (2014). *Felsefeye giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi* (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Çiftçi, C., ve Özcan, A. (2014). Öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları ve öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Journal of Economics, Finance & Accounting*, 1(4), 372-384.
- Frolov, İ. (1991). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gündüz, S., ve Albayrak, H. M. (2014). Okul sağlığında neredeyiz? . *Ankara Medical Journal*, 14(1), 29-33.
- Gündüz, Y., ve Coşkun, Z. S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin meslek etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 95-110.
- Hewitt, R., ve Little, M. (2005). *Leading action research in schools*. Florida: Department of Education.
- İşgüden, B., ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R., ve Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Kırdök, O., ve Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1163-1175.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., ve Karapazar, H. (2013). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225.

- Küçükçene, M., ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Lin, Y.-K. (2004). The study of teacher value of college english teachers. *Chaoyang Beşeri ve Sosyoloji Dergisi*, 2(1), 2015-274.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (2th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez değerler değişen değerler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Meriç, M. (2004). Yolsuzluk nedenleri ve önlemeye yönelik çalışmalar . *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 71-85.
- Morgül, T. (2013). *İş hayatında profesyonellik*. York University Türkiye Temsilciliği İşletme Bölümü.
- Pala, A., ve Yıldız, D. G. (2019). Öğretmen adaylarının etik değerlere ilişkin görüşleri: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1005-1025.
- Pelit, E., ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 95-119.
- Sürücü, A., ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu arttıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. doi:10.26466/opus.404122
- TDK. (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. 15 Mayıs 2020 tarihinde Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Warburton, N. (2016). *Felsefeye giriş* (4. Baskı.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2008). Etik ile ahlak ayrımı. *Felsefe Arkivi* (35), 23-36.
- Yoldaş, C., Işlak, O., ve Şener, A. N. (2018). Akademisyenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 3(2), 23-33.

Extended Abstract

Ethical principles constitute the rules that determine the quality of the behaviors of individuals ranging from their social lives to their professional lives. The school environment has a special relevance in the formation of the idea of valuing and attaching importance to ethical principles in individuals' lives. The most important person that the individual communicates in the school environment is the teacher. Teachers are very important in raising individuals with ethical principles that can direct their lives. Therefore, having some ethical principles and internalizing these ethical principles is very important for the quality of education and training. Consequently, the present study intended to increase the professional development of preservice teachers by conducting applications of professional ethics of teaching aimed at them. Within the framework of this purpose, a seminar on the principles of teaching professional ethics was given to the pre-service teachers of social studies with activities lasting 10 weeks. In the given seminars, for each principle, a poster reflecting the ethical principle which was the subject of that day was prepared by the researcher and presented to preservice teachers. After the researchers explained the visual on the poster to the preservice teachers, they presented the relevant principle to the preservice teachers by using the method of presentation and question and answer technique. When the presentation stage was completed, the researcher told the prospective teachers a fictional story without a clear ending that he had previously prepared about the relevant principle. Pre-service teachers were divided into groups of 5 to 6 on average and each group completed the related story. After the stories were completed, the groups were asked to present the story to the class verbally or to act out the story they completed using the drama method as a group.

For the purpose of the research, schoolwide action research, which is a type of action research and which is one of the qualitative research methods, was used. As the data collection tool, a questionnaire consisting of open-ended questions was administered to the social studies preservice teachers by receiving expert opinions from the researchers. In addition, a form was applied to preservice teachers in which teachers' opinions about the seminar were taken after the seminar. The collected data were analyzed using the descriptive analysis method.

When the results of the research are evaluated in general, it can be said that the practices of professional ethics of teaching changed the perspective of preservice teachers on principles of professional ethics, increased their professional, personal and social development as individuals, and developed their sense of responsibility about principles of professional ethics. In addition, it has been observed that preservice teachers associated the concept of ethics with the concepts of rule, morality, right and wrong, respect, honesty, universality, professional responsibility, conscientiousness, compliance with society and justice. Preservice teachers stated, concerning the seminar held, that the seminar was efficient in that the activities increased their belief in their profession and their knowledge on professional ethics was enhanced. It is possible to say that the seminar given in this context contributed to the professional development of preservice teachers as well as their personal and social development. In this regard, it can be recommended that practices that will allow teachers and preservice teachers to be aware of the principles of the ethics of teaching profession, adopt these principles and take the responsibilities required by their profession.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 28.09.2020 Accepted/Kabul: 19.02.2022 Published/Yayınlama: 22.02.2022

Türkiye’deki Eczacılık Fakültelerinde Toksikoloji Eğitiminin Analizi

Gülşen GÜNEY¹

Öz

Son yıllarda Türkiye’de eczacılık fakültelerinin sayısında artış dikkati çekmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye de Eczacılık fakültelerinde toksikoloji eğitim programları eğitsel verileri ve bu programlarda görev yapan öğretim elemanların sayısal verilerini ortaya çıkararak analiz etmektir. Çalışmanın materyalini Yükseköğretim Kurulu lisans program atlası ve eczacılık fakülteleri bulunan üniversitelerden alınan bilgi formları oluşturmaktadır. Elde edilen son veriler Türkiye’de 27’si devlet ve 13’ü vakıf üniversitelerinde lisans eğitimi veren 40 eczacılık fakültesi bulunmakta olduğunu göstermektedir. Son yirmi yılda Türkiye’de açılan eczacılık fakültelerinde %200 artış görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre eczacılık fakültelerindeki lisans eğitim programları birbiri ile benzerlik göstermekte olduğu, fakültelerin %5’inde yeterli öğretim üyesi olmaması nedeniyle programlarda öğrenci bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, toksikoloji ders ve uygulama eğitiminin Türkiye’deki eczacılık fakültelerinde müfredatta farklı yerleşim gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sunulan çalışmada Türkiye’de lisans düzeyinde eczacılık fakülteleri toksikoloji anabilim dalının akademik ve eğitsel durumu analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarının yeni açılan eczacılık fakültelerinde toksikoloji eğitiminin müfredat planlamasında akademisyenlere rehber olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Toksikoloji öğretimi, Eczacılık, Eczacılık fakültesi

Analysis of Pharmaceutical Toxicology Education in Turkey

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Atayalvaç Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler Ve Teknikler Bölümü, Isparta, Türkiye, gulsengoney@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5236-1241
DOI:<https://doi.org/10.33907/turkjes.801282>

Abstract

In recent years, increase the number of pharmacy faculties attracts attention. The purpose of this study is to analyze educational and numerical datas to the academics of pharmaceutical toxicology programs in Turkey. The datas of present study consists of information from pharmacy faculties and Council of Higher Education atlas. Present study results shows that in Turkey there are 40 faculties of pharmacy. 27 of these faculties at state and 13 at foundation universities provide undergraduate education. According to the calculations last two decades pharmacy faculties in Turkey have increased by 200%. To the results of this study, it has been revealed that the undergraduate education programs in pharmacy faculties are highly similar to each other. Also, due to lack of sufficient academic staff in 5% of the faculties, it was concluded that there are no students in undergraduate programs. In addition, results were achieved the lesson of toxicology show different settlements in the curriculum in pharmacy faculties. In the present study is the unique study that were analyzed an academic and educational profiles of the pharmaceutical toxicology department.

Keywords: Education, Toxicology teaching, Pharmacy, Faculty of Pharmacy

1. GİRİŞ

2020 yılı itibariyle Türkiye’de 27’si devlet ve 13’ü vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 40 üniversitede eczacılık fakültelerinde eğitim öğretim verilmektedir. Eczacılık fakültelerinde eğitim dili Türkçe olup devlet üniversiteleri arasında Ankara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde İngilizce eğitim yapılan eczacılık lisans eğitimi alanları da bulunmaktadır. Eczacılık fakültesi bulunan 13 vakıf üniversitesinden 4 tanesi (Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde (KKTC) bulunmaktadır. 2019 yılı itibariyle eczacılık fakültesi bulunan devlet üniversitelerinde ortaöğretim başarı puanı aralığı en yüksek ve en düşük değerler olan 483,800 ve 405,400 aralığında iken vakıf üniversitelerinde 490,250 ve 371,200 aralığında, KKTC’de bulunan eczacılık fakültelerinde ise 490,750 ve 386,800 aralığında değişiklik göstermektedir (YÖK, 2020). Eczacılık fakültelerinde lisans eğitim ve öğretimi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 43. Maddesi gereğince lisans düzeyinde öğretim başlığı altında ilgili hükümlere göre yürütülmektedir (YÖK, 1981).

Son yıllarda ülkemizde üniversitelerin sayıca artmasıyla birlikte açılan eczacılık fakültesi sayısında büyük bir artış dikkati çekmektedir. Kısa sürede sayıca artan eczacılık fakülteleri eczacı yetiştirebilmeleri bakımından gerekli alt yapı olanaklarını ve eğitim standartlarına sahip olup olmadıkları endişesini yaratmış ve bu doğrultuda 2 Şubat 2008 tarihinde resmi gazetede 26775 sayılı doktorluk, hemşirelik, ebelik, diş hekimliği, veteriner hekimlik, eczacılık ve mimarlık mesleklerine ilişkin yükseköğretim ön lisans ve lisans diplomalarının ve bu mesleklere sahip kişilerin mesleki

yeterliliklerinin Avrupa Birliği üyesi ÷lkelerde tanınabilmesi ve bu alanlarda yürüt÷len yükseköğretim programlarının eğitim müfredatlarının, eğitim sonunda kazanılması gereken bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik yönetmelik yayınlanmıştır (Resmi Gazete, 2008). Ayrıca Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yürütme kurulu tarafından 23.12.2015 tarihinde “Ulusal Eczacılık Çekirdek Eğitim Programı” (EczÇEP) kabul edilerek yayınlanmıştır. EczÇEP, Türkiye’deki Eczacılık Fakülteleri’nin eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için belirlenmiş olan “asgari” gereklilikleri kapsayan bir rehber olarak tasarlanmıştır.

4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 65’inci maddesine dayanılarak, hem de Avrupa Birliğinin 2005/36/EC sayılı yönergesine paralel olarak 26775 sayılı yönetmeliğin 8. maddesinde eczacılık eğitiminde asgari şartlar belirlenmiştir. İlgili yönetmeliğin EK-5 sayılı cetvelinde eczacılık programında okutulması gereken teorik ve pratik konular arasında: Bitki ve Hayvan Biyolojisi, Fizik, Genel ve Anorganik Kimya, Organik Kimya, Analitik Kimya, Eczacılık Kimyası (Medisinal ürünlerin analizi dahil), Genel ve Uygulamalı Biyokimya (Klinik Biyokimya), Anatomi ve Fizyoloji; Tıbbi Terminoloji, Mikrobiyoloji, Farmakoloji ve Farmakoterapi, Eczacılık Teknolojisi, Farmakognozi, Ulusal Mevzuat (Eczacılık Mevzuatı) ve Mesleki Etik ile birlikte Toksikoloji eğitimi de bulunmakta olup sunulan çalışma Türkiye’de eczacılık fakültelerinde toksikoloji eğitimi, toksikoloji derslerinin müfredattaki yeri, toksikoloji eğitimi üzerine mevcut olanaklar, toksikoloji eğitimi veren öğretim üyelerinin sayısal verilerini tespit etmek ve değerlendirmek üzere bilgileri içerecek şekilde planlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın tipi

Araştırma tanımlayıcı bir çalışma olarak planlanmıştır. Tanımlayıcı çalışmalar, bir durum ya da olayı tanımak, tanıtmak, hakkında bilgi toplamak amacı ile yapılan araştırmalardır (İstanbul Üniversitesi, 2020).

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Çalışma tanımlayıcı bir çalışma olup döküman analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz edilen veriler, üniversitelerin eczacılık fakültelerinde erişime açık olarak paylaşılmış olan bilgiler kapsamındadır. Konuya yönelik yapılmış olan literatür taraması sonucunda daha önce lisansüstü alanda yapılmış çalışma da (Özçelikay, 2007) dikkate alınarak çalışma grubu ve çalışma grubuna ait toplanacak veriler belirlenmiştir. Çalışma evrenini Türkiye’deki üniversitelerde eczacılık fakültelerinde yer alan akademisyenler ve çalışma örneklemini eczacılık fakülteleri farmasötik toksikoloji anabilim dalında yer alan akademisyenler oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

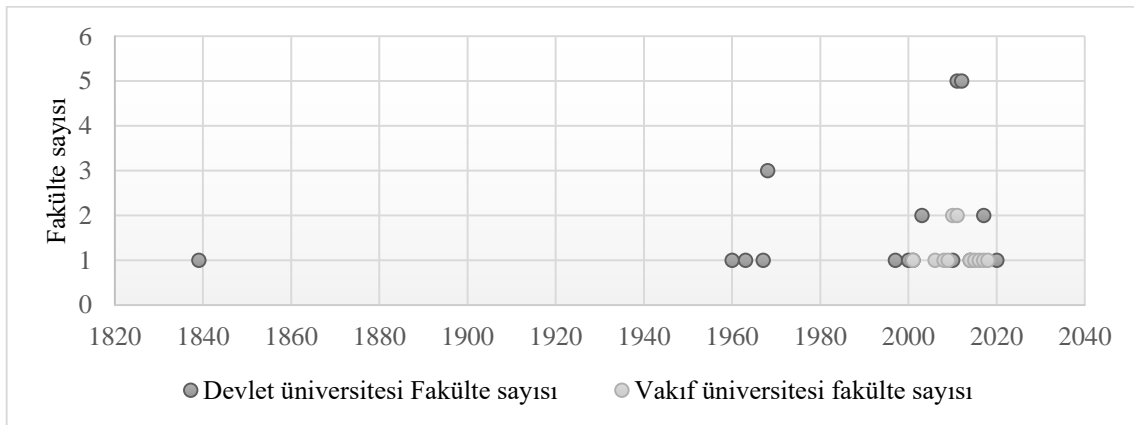
Çalışmanızda kullanılan veriler; 2019 Haziran ve 2020 Ocak aylarını kapsayan veri toplama sürecinde üniversitelerin eczacılık fakülteleri internet sayfalarından elde edilen bilgiler kapsamındadır.

Verilerin analizi

Türkiye’deki eczacılık fakültelerinde eczacılık meslek bilimleri bölümü altında eğitim faaliyetleri yürütülen farmasötik toksikoloji anabilim dalı öğretim üyelerinin sayısına yönelik sayısal verileri yüzde olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Türkiye’de geçmişten (1839) günümüze (2020) eczacılık fakülteleri sayısındaki yüzde değişim de hesaplanarak gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler üniversitelerin eczacılık fakülteleri internet sayfalarından elde edilen bilgiler kapsamındadır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Sunulan araştırmanın sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Türkiye’de eczacılık eğitimi 1839 yılında Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane bünyesinde açılan “Eczacı Sınıfı” ile başlamış olup Türkiye’de 27’si devlet üniversitesinde, 4’ü KKTC’de olan toplamda 13 vakıf üniversitesinde eczacılık fakültesi bulunmaktadır. Şekil 1’de 1839’dan 2020’ye Türkiye’deki eczacılık fakültelerinin yıllara göre dağılımı sunulmuştur. Şekil 1’de sunulan veriler değerlendirildiğinde 2000 yılında Türkiye’de 9 devlet üniversitesi bulunmaktayken 2020 yılında bu sayının 27’ye çıktığı tespit edilmiştir.



Şekil 1. 1839'dan 2020'ye Türkiye'de açılan eczacılık fakültelerinin yıllara göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de vakıf üniversitelerinde eczacılık fakültelerinin açılmaya başladığı tarihin 2001 yılı ve sonrasında olduğu görülmektedir. Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi ve

Tokat Gaziosmanpaşa devlet üniversiteleri yeni açılmış olan ve akademik personel sayısını ve eğitim yeterliliklerini henüz tamamlayamadıkları için eğitim öğretime başlamamış olan eczacılık fakülteleri arasında bulunmaktadır. Üniversitelerde eczacılık fakültelerinde görevli akademik personel sayıları ve özellikleri alfabetik sıra ile Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde Ankara ve İzmir’de bulunan devlet üniversitelerinin eczacılık fakültelerinde en fazla sayıda profesör ünvanına sahip akademik personeli bünyesinde bulunduran üniversiteler olduğu görülmektedir. Şekil 1’de sunulan veriler değerlendirildiğinde 2000 yılında Türkiye’de 9 devlet üniversitesi bulunmaktayken 2020 yılında bu sayı 27’ye çıkmıştır. 2000 ve 2020 yılları arasında yüzde değişim hesaplandığında Türkiye’de açılan eczacılık fakültelerinde %200 artış dikkati çekmektedir. Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de vakıf üniversitelerinde eczacılık fakültelerinin açılmaya başladığı tarihin 2001 yılı ve sonrasında olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Eczacılık fakülteleri akademik personel sayı ve özellikleri

Üniversite Adı	Fakülte akademisyen sayısı		
	Profesör	Doçent	Dr. Öğr üyesi
Adıyaman Üniversitesi	2	-	9
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi	1	1	2
Ağrı İbrahim Çeçen	-	2	9
Anadolu üniversitesi	25	15	12
Ankara Üniversitesi	48	11	15
Atatürk üniversitesi	7	6	14
Çukurova üniversitesi	-	1	8
Dicle üniversitesi	3	1	8
Ege üniversitesi	35	21	11
Erciyes Üniversitesi	4	8	16
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	-	10
Gazi Üniversitesi	35	16	1
Hacettepe üniversitesi	46	17	15
İnönü Üniversitesi	4	4	7
İstanbul Üniversitesi	35	15	18
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	1	5	3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	3	7

Marmara Üniversitesi	18	5	31
Mersin Üniversitesi	10	4	9
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	2	1	9
Selçuk Üniversitesi	2	3	4
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	-	2	14
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	-	10
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	-	-	-
Trakya Üniversitesi	4	5	8
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	4	2	10
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	-	10

Tablo 2’de Türkiye’de devlet üniversitelerinde eczacılık fakülteleri farmasötik toksikoloji anabilim dalı akademik personel sayıları ve özellikleri sunulmuştur. Farmasötik toksikoloji anabilim dalı akademisyen sayısı değerlendirildiğinde akademik personelin %63,63’ünün Ankara, İstanbul, İzmir’de yer alan üniversitelerde buldukları ortaya çıkartılmıştır. Türkiye’de eczacılık fakültesi bulunan 27 devlet üniversitesinde farmasötik toksikoloji anabilim dalı öğretim üyesi dağılımı analiz edildiğinde akademik personelin %29,11’ini profesör, %21,51’ini doçent, %24,05’ini doktor öğretim üyesi ve %25,31’ini araştırma görevlilerinin oluşturduğu gösterilmiştir.

Tablo 2. Farmasötik toksikoloji anabilim dalı akademik personel sayı ve özellikleri

Üniversite Adı	Akademisyen Sayısı			
	Profesör	Doçent	Dr.Öğr.Üyesi	Arş Gör.
Adıyaman Üniversitesi	-	-	1	-
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi	-	-	-	-
Ağrı İbrahim Çeçen	-	-	-	-
Anadolu üniversitesi	1	2	-	2
Ankara Üniversitesi	5	3	-	-
Atatürk üniversitesi	-	1	1	1
Çukurova üniversitesi	-	-	-	1
Dicle üniversitesi	-	-	-	1
Ege üniversitesi	3	-	1	2
Erciyes Üniversitesi	1	-	3	1
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	-	-	1	1

Gazi Üniversitesi	6	1	-	3
Hacettepe üniversitesi	4	4	-	-
İnönü Üniversitesi	-	1	1	-
İstanbul Üniversitesi	2	2	1	3
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	-	-	1	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	-	-	1	1
Marmara Üniversitesi	-	-	3	1
Mersin Üniversitesi	-	1	1	-
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	1	1	-	-
Selçuk Üniversitesi	-	-	-	-
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	-	-	1	-
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	-	-	-
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	-	-	-	-
Trakya Üniversitesi	-	1	1	-
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	-	-	2
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	-	-	2	-

Üniversitelerde Eczacılık fakültelerinin kurulduğu yıl ve eğitim öğretime başlayış yılı özellikleri alfabetik sıra ile Tablo 3’de sunulmuştur. 2020 yılı itibariyle Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi yeterli öğretim üyesi sayısına ulaşamadığı için öğrenci alımını gerçekleştirememiş, öğretime başlamamış üniversiteler olarak dikkati çekmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Eczacılık fakülteleri kuruluş ve öğretime başlayış yılları

Üniversite Adı	Kuruluş yılı	Öğretim başlayış yılı
Adıyaman Üniversitesi	2011	2015
Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi	2012	-
Ağrı İbrahim Çeçen	2011	2013
Anadolu üniversitesi	1968	1968
Ankara Üniversitesi	1960	1961
Atatürk üniversitesi	1997	1998
Çukurova üniversitesi	2014	2016

Dicle üniversitesi	2012	2013
Ege üniversitesi	1968	1968
Erciyes Üniversitesi	2003	2005
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2012	2013
Gazi Üniversitesi	1968	1968
Hacettepe üniversitesi	1967	1967
İnönü Üniversitesi	2001	2002
İstanbul Üniversitesi	1962	1962
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	2010	-
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2003	2011
Marmara Üniversitesi	1963	1963
Mersin Üniversitesi	2000	2001
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	2017	2018
Selçuk Üniversitesi	2017	2017
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2011	2013
Süleyman Demirel Üniversitesi	2012	2018
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2020	-
Trakya Üniversitesi	2011	2013
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2011	2013
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2012	2016

Türkiye’de farmakoloji ve toksikoloji (veterinerlik fakültesi doktora programı) ya da farmasötik toksikoloji (eczacılık fakülteleri doktora programı) uzmanlığına sahip akademik personelin toksikoloji eğitimi verdikleri görülmektedir. Yeterli akademik personel sayısına sahip olarak öğrenci alımını gerçekleştirmiş ve eğitim öğretime başlamış eczacılık fakültelerindeki farmasötik toksikoloji dersi ve laboratuvar dersine ait AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) verileri ve müfredat bilgileri Tablo 4 ve 5’de gösterilmiştir. Tablo 4’e göre Türkiye’de yeterli akademik personel sayısına sahip olarak öğrenci alımını gerçekleştirmiş ve eğitim öğretime başlamış eczacılık fakültelerindeki müfredat incelendiğinde üniversitelerin çoğunda (%63,15) farmasötik toksikoloji dersinin hem güz hem de bahar yarıyılında müfredatta yer bulduğu görülmüştür.

Eczacılık fakültelerinde farmasötik toksikoloji laboratuvar dersi müfredat yerleşimi incelendiğinde sonuçlar eczacılık fakültelerinin büyük çoğunluğunun yalnızca bir dönem ve genellikle bahar yarıyılında farmasötik toksikoloji laboratuvar uygulama dersine müfredatta yer verdiğini

göstermekte olup içerisinde ülkemizin en köklü ve eski eczacılık fakültelerinden olan Ankara üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültelerinin de bulunduğu birkaç üniversitede farmasötik toksikoloji laboratuvarı uyguma dersinin hem güz hem de bahar yarıyılında müfredatta yer bulduğu sonucu görülmektedir. Farmasötik toksikoloji laboratuvar uygulama dersinin en az iki dönem müfredatta yer bulması oldukça az sayıdaki eczacılık fakültesinde (%21,05) görülmektedir. Türkiye’de bulunan tüm eczacılık fakültelerinde birinci ve ikinci sınıfta temel eczacılık dersleri verilirken içerisinde toksikoloji eğitiminde bulunduğu eczacılık meslek bilimleri derslerinin üçüncü ve dördüncü yılda müfredatta yer bulduğu (Tablo 4 ve Tablo 5) son yılda ise staj ve öğrencileri istedikleri uzmanlık alanına yönlendirecek seçmeli derslerin yer aldığı görülmektedir.

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa devlet üniversiteleri yeni açılmış ve eğitim öğretime başlamamış olan eczacılık fakülteleri arasında bulunmaktadır. Üniversitelerde Eczacılık fakültelerinin kurulduğu tarih, eğitim öğretime başlayış yılı, toksikoloji programlarında görevli öğretim elemanları sayıları ve özellikleri alfabetik sıra ile tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde ve Türkiye’de eczacılık fakültesi bulunan 27 devlet üniversitesinde toksikoloji anabilim dalı öğretim üyesi dağılımı analiz edildiğinde öğretim elemanlarının %85,18’ini profesör, %62,96’sını doçent, %70,37’sini doktor öğretim üyesi ve %74,07’sini asistanların oluşturduğu gösterilmiştir. Bu duruma ek olarak Toksikoloji anabilim dalı akademisyen sayısı değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının %63,63’ünün Ankara, İstanbul, İzmir’de yer alan üniversitelerde buldukları ortaya çıkartılmıştır. 2020 yılı itibariyle Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi yeterli öğretim üyesi sayısına ulaşamadığı için öğrenci alımını gerçekleştirememiş, öğretime başlamamış üniversiteler olarak dikkati çekmektedir (Tablo 1).

Tablo 4. Türkiye’de farmasötik toksikoloji dersi müfredat yerleşimi

Üniversite adı	Yarıyıl	T+U+L	AKTS
Adıyaman Üniversitesi*	7ve 8	2+0+0	3 ve 4
Ağrı Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	3
Anadolu Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	3
Ankara Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	3
Dicle Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	3
Ege Üniversitesi	7	2+0+0	3

	8	2+3+0	4
Erciyes Üniversitesi	8	3+0+0	3
Gazi Üniversitesi	7	3+0+0	4
Hacettepe Üniversitesi	6 ve 7	2+0+0	3
Katip Çelebi Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	7	2+2+0	4
	8	3+2+0	4
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	3
Trakya Üniversitesi	7 ve 8	2+0+0	2
Süleyman Demirel Üniversitesi	6 ve 7	2+0+0	3
İnönü Üniversitesi*	7 ve 8	2+0+0	2 ve 3
Marmara Üniversitesi	8	2+2+0	4
Mersin Üniversitesi	8	4+0+0	5
Van Üniversitesi	6 ve 7	2+0+0	2
	7	3+0+0	3
Zonguldak Üniversitesi*	8	2+0+0	4

*Sırasıyla Güz ve Bahar yarıyılında AKTS değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Türkiye’de farmasötik toksikoloji laboratuvar dersi müfredat yerleşimi

Üniversite adı	Yarıyıl	T+U+L	AKTS
Adıyaman Üniversitesi*	8	0+3+0	3
Ağrı Üniversitesi	7	0+4+0	3

Anadolu Üniversitesi	8	0+0+0	-
Ankara Üniversitesi	7 ve 8	0+4+0	3
Cumhuriyet Üniversitesi	7 ve 8	0+3+0	2
Dicle Üniversitesi	8	0+3+0	2
Ege Üniversitesi	8	0+3+0	4
Erciyes Üniversitesi	8	0+3+0	3
Gazi Üniversitesi	7	0+3+0	2
Hacettepe Üniversitesi	6 ve 7	0+3+0	2
Katip Çelebi Üniversitesi	8	0+3+0	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	7	0+2+0	4
Trakya Üniversitesi	8	0+3+0	2
Süleyman Demirel Üniversitesi	6 ve 7	0+3+0	2
İnönü Üniversitesi*	8	0+3+0	3
Marmara Üniversitesi	8	0+2+0	4
Mersin Üniversitesi	8	0+3+0	3
Van Üniversitesi	7	0+3+0	2
Zonguldak Üniversitesi	8	0+3+0	2

Sunulan çalışmada program yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla YÖK Atlas veri tabanı 2020 yılına ait eczacılık fakülteleri kayıtlı öğrenci sayısı ve öğretim üyesi sayısı verilerine göre öğrenci başına düşen akademik personel yüzde (%) bilgisi hesaplanarak olarak sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo 6’ya göre öğrenci başına düşen akademisyen sayısı en yüksek olan üniversite Süleyman Demirel Üniversitesi (%12,90) olup öğrenci başına düşen akademisyen sayısı en düşük olan üniversite Karadeniz Teknik Üniversitesi (%3,67) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Eczacılık fakültelerinde öğrenci sayısı akademik personel sayısı oranları

Üniversite adı	Kayıtlı Öğrenci sayısı	Öğrenci sayısı/akademik personel sayısı (%)
Adıyaman Üniversitesi*	274	4,01
Ağrı Üniversitesi	274	4,01

Anadolu Üniversitesi	836	6,22
Ankara Üniversitesi	937	7,89
Cumhuriyet Üniversitesi	315	5,07
Dicle Üniversitesi	295	4,06
Ege Üniversitesi	704	9,51
Erciyes Üniversitesi	399	7,01
Gazi Üniversitesi	716	7,26
Hacettepe Üniversitesi	707	11,03
Katip Çelebi Üniversitesi	83	10,84
Karadeniz Teknik Üniversitesi	408	3,67
Trakya Üniversitesi	355	4,78
Süleyman Demirel Üniversitesi	62	12,90
İnönü Üniversitesi*	395	3,79
Marmara Üniversitesi	775	6,96
Mersin Üniversitesi ⁸	440	5,22
Van Üniversitesi	314	5,09
Zonguldak Üniversitesi	216	5,09

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de sağlık bilimleri üzerine eğitim veren fakültelerdeki eğitsel ve akademik profilin değerlendirildiği oldukça fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürde, Salacın ve ark. (1993). tarafından adli tıp eğitimi, Işıklı (2006) tarafından farmakoloji eğitimi, Şener ve ark. (2010) tarafından sağlık yöneticiliği, Kocaman ve Yürümezoğlu (2015) ile Ergöl (2011) tarafından hemşirelik eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak Aşçı ve Kulaç (2011) tarafından tıp fakültelerinde farmakoloji dersi üzerine, Gülmez ve ark. (2009) tarafından tıp fakültelerinde farmakoekonomi eğitimi üzerine, Şencan ve ark. (2014) tarafından eczacılık fakültelerinde farmakoekonomi eğitimi üzerine eğitsel ve akademik profilin analiz edildiği araştırma makaleleri bulunmaktadır. Türkiye’deki eczacılık fakültelerinde eğitim üzerine literatürde yer almış bir başka çalışma da Özçelikay (2007) tarafından yapılmış olup araştırma makalesi içeriğinde eczacılık fakültelerinde lisansüstü eğitim programları ve özellikleri analiz edilmiştir. Sunulan çalışma da

Türkiye’deki eczacılık fakültelerinde toksikoloji eğitiminin analiz edildiği ilk çalışma olması nedeniyle değer kazanmaktadır.

Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye’de bulunan eczacılık fakülteleri müfredatında farmasötik toksikoloji dersi ve laboratuvar uygulama eğitiminin üniversiteler arasında oldukça farklı yerleşimler göstermekte olduğu ortaya çıkartılmıştır. Güz ve bahar yarıyılında farmasötik toksikoloji dersine müfredatta yer veren üniversiteler olduğu gibi, yalnızca güz ya da yalnızca bahar yarıyılında farmasötik toksikoloji dersine müfredatta yer veren üniversiteler de mevcuttur. Benzer şekilde hem güz hem de bahar yarıyılında farmasötik toksikoloji uygulama dersine müfredatta yer veren üniversiteler olduğu gibi yalnızca güz ya da yalnızca bahar yarıyılında farmasötik toksikoloji uygulama dersine müfredatta yer veren hatta uygulama dersine beş yıllık eğitim süresi boyunca yer vermeyen üniversite de mevcuttur. Bu durumun sebebinin farmasötik toksikoloji ders ve uygulamasına ait asgari ders saati ve AKTS düzeyi bilgisine yönelik olarak EczÇEP’de bilgi bulunmayışının olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de eczacılık fakültelerinde müfredatta yerleşimi ve asgari ders saati bakımından farmasötik toksikoloji eğitim durumu değerlendirildiğinde yatay geçiş olasılığı bulunan öğrenciler için müfredattaki farklılığın sorun teşkil edebileceği ihtimalinin göz önünde bulundurulması gerektiği ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca yeni açılmış olan eczacılık fakültelerinde toksikoloji alanında yeterli öğretim elemanının bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkiye’deki eczacılık fakülteleri arasında Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi gibi eğitim öğretim müfredat programını henüz oluşturmamış ve öğrenci alımını gerçekleştirmemiş yeni açılmış eczacılık fakülteleri de bulunmakta olup sunulan çalışmaları ile yeni açılan eczacılık fakültelerinde müfredat programları oluşturulması aşamasında farmasötik toksikoloji ders ve laboratuvar uygulaması müfredat yerleşiminin nasıl olması gerektiği konusunda da yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Aşcı, H., Kulaç, E. (2011). Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Farmakoloji Dersi ve Öğretim Elemanları ile İlgili Görüşleri. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 16-20.
- Ergöl, Ş. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde hemşirelik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 152-155.
- Gülmez, S. E., Tulunay, F. C., & Ergun, H. (2009). Türkiye’deki tıp fakültelerinde farmakoekonomi eğitimi. *Genel Tıp Dergisi*, 19(2).
- Işıklı, D. (2006). Hemşirelerin farmakoloji bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Kocaman, G., & Arslan Yürümezoğlu, H. (2015). Türkiye’de Hemşirelik Eğitiminin Durum Analizi: Sayılarla Hemşirelik Eğitimi (1996-2015). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3).
- Özçelikay, G. (2007). Türkiye’de eczacılık programlarında lisansüstü eğitim, *Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, 36 (4) 203 – 221.
- Resmi Gazete, (2008). Ankara. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/02/20080202-9.htm>.
- Salacın, S., Tuncer, I., & Erkocak, E. U. (1993). Türkiye’de Mezuniyet Öncesi ve Mezuniyet Sonrası Adli Tıp Eğitiminin Sorunları. *Turkish Journal of Forensic Medicine*, 9(Supp: 1-2-3-4), 17-22.
- Şencan, N., Kurt, M., Kaspar, Ç., & Wertheimer, A. (2014). Eczacılık fakültelerinde farmakoekonomi eğitimi ve öğrencilerin farmakoekonomi ile ilgili bilgi düzeyleri. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 18(1), 5-12.
- Şener, E., Erdem, R., Akçakanat, T. (2010). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Sağlık Yöneticisi Yetiştiren Kurumların Akademik ve Eğitsel Profili. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 13 (1), 29-44.
- Yükseköğretim Kurumu, (1981). Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>.
- Yükseköğretim Kurumu, (2020). Erişim adresi <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10050>.

Extended Summary

In recent years, with increase in the number of universities in Turkey a huge increase in the number of the faculties of pharmacy is noteworthy. Increasing numbers of pharmacy faculties in a short time raised the concern about whether they have education standards and necessary infrastructure facilities in terms of training pharmacists. To address this concern, the National Pharmacy Core Education Program was accepted and published by the Council of Higher Education executive board. National Pharmacy Core Education Program is designed as a guide which determined to maintain their teaching activities "minimum" requirements covering to pharmacy education.

In the study the datas were obtained from the Council of Higher Education Atlas program and information management system the pharmacy faculties of universities. The study group included all academics in universities faculties of pharmacy in Turkey also is include of academics who located in the department of toxicology. The presented study is planned as a descriptive study.

In the present study, we aim to show numerical datas about the number of faculty members who give education in toxicology department. In addition, percentage and percent change were calculated from numerical datas. Another aim of the presented research is to find out whether there are the differences between curriculum planning and teaching toxicology in pharmacy faculties or not. Also we aim to identify potential problems and develop recommendations to make toxicology teaching more effective and useful.

The research was conducted on a total of 40 pharmacy faculties. According to study results it has been observed that the pharmaceutical toxicology course has been included in the curriculum in both the fall and spring semesters in most of the universities (63.15%) in the pharmacy faculties that have received students and started education with sufficient number of teaching staff. When the curriculum placement of the pharmaceutical toxicology laboratory course in faculties is analyzed, the results show that the majority of them are included in the curriculum for only one semester and generally in the spring semester, including Ankara University and Hacettepe University, which are among the oldest and former pharmacy faculties of Turkey it is seen that the application of pharmaceutical toxicology laboratory course has a place in curriculum both semesters. The fact that the pharmaceutical toxicology laboratory course is included in the curriculum for at least two semesters is seen in very few pharmacy faculties (21.05%). When the analysing of curriculum of state and foundation universities in Turkey results show that pharmacy education was given with more than one curriculum in a few newly opened faculties (Cumhuriyet University and Süleyman Demirel University) due to the unplanning selection of courses and placement and not having the minimum training requirements in National Pharmacy Core Education.

Present study is the first study evaluating the pharmaceutical toxicology education in Turkey. It is thought that the results of the present study will serve as a guide of academic staff during the curriculum creation.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 08.03.2021 Accepted/Kabul: 07.02.2022 Published/Yayınlama: 22.02.2022

Examining Gifted Primary School Students' Logical Reasoning Ability

Ahmet YILDIZ¹

Abstract

Gifted students have advanced creative, analytical, critical, and logical reasoning skills. Logical reasoning is different from other thinking skills. The logical reasoning skill, which is also a high-level thinking skill and required for other high-level thinking skills, has also been the subject of many studies. However, it has been observed that there are not enough studies on the logical reasoning skills of gifted students. In this study, the logical reasoning levels of gifted primary school students will be analyzed. The research was designed according to the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 38 primary school students in a center where gifted students are educated. The Longeot's Test of Cognitive Development was used as a data collection tool. Frequency and percentage distributions and non-parametric analysis methods were used in the analysis of the data. None of the gifted primary school students got full marks on the test. While none of the gifted primary school students could get full points from the questions belonging to the formal operational period, only 3 students got full points from the questions belonging to the concrete processing period. While the cognitive development level of 26 gifted primary school students is in the formal operational stage, the cognitive development of 12 students is in the concrete operational stage. According to the gender variable of gifted primary school students, there is no statistically significant difference between the mean scores of the concrete and formal operational periods. There is a statistically significant difference in favor of male students in the mean scores of combinatorial analysis problems.

Keywords: Cognitive development, Gifted student, Gifted elementary school student, Logical reasoning.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye, ahmetyildiz58@gmail.com
DOI:<https://doi.org/10.33907/turkjes.892597>

Üstün Zekâlı İlkokul Öğrencilerinin Mantıksal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi

Öz

Üstün zekâlı öğrenciler gelişmiş yaratıcı, analitik, eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerine sahiptirler. Mantıksal düşünme, diğer düşünme becerilerinden farklıdır. Kendisi de bir üst düzey düşünme becerisi olan ve diğer üst düzey düşünme becerileri için de gereken mantıksal düşünme becerisi birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Ancak özel yetenekli öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri ile ilgili yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin mantıksal düşünme düzeyleri analiz edilecektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bir merkezde bulunan 38 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ""Longeot Bilişsel Gelişim Testi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları ile parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinden hiçbirinin testten tam puan almamıştır. Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin hiçbirisi soyut işlemler dönemine ait sorulardan tam puan alamazken sadece 3 öğrenci somut işlemler dönemine ait sorulardan tam puan almıştır. Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin 26'sının bilişsel gelişim düzeyi soyut işlemler aşamasında iken 12 öğrencinin bilişsel gelişimi somut işlem aşamasındadır. Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre somut ve soyut işlemler dönemlerine ait puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Kombinasyonel analiz problemleri ortalama puanlarında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel gelişim, Üstün zeka, Üstün zekâlı ilkökul öğrencisi, Mantıksal düşünme.

1. INTRODUCTION

The concept of giftedness is a social concept and differs between cultures (Borland, 2009). Each country has its own concept of giftedness and defines it according to its cultural values (Maya, et al. 2020). Gifted students perform exceptionally well in at least one academic field valuable to their culture (Pfeiffer, 2013). Giftedness does not only mean a high score in an intelligence test (Morelock, 1996). For this reason, giftedness tests should be evaluated together with socioeconomic and cultural differences (Renzulli, 2004).

Gifted students differ from students with normal development in terms of their psychosocial and cognitive development and learning needs (Reis & Renzulli, 2010). It is thought that the development of gifted children is complex due to their innate differences compared to their peers (Smith, 2017). Gifted students have advanced creative, analytical, critical, and Logical reasoning skills. Gifted students have research, discussion, and problem-solving skills. Gifted students analyze information critically and

independently and integrate it logically and critically. Gifted students need special education to develop these skills (Reis & Renzulli, 2010).

Logical reasoning is different from other thinking skills. Correct thinking rules and forms are important in logical reasoning. In critical thinking, inaccurate thinking styles are also given importance (Özlem, 2012). Knowledge and experience are given importance in logical reasoning. In creative thinking, on the other hand, importance is given to perception, attitude, intuition, and assumption (Rawlinson, 1995). Logical reasoning studies an object both by itself and by considering its relation to other objects. Analytical thinking, on the other hand, examines an object by dividing it into categories (Yaman & Karamustafaoğlu, 2006). Logical reasoning should also be at the forefront in the successful execution of higher-order thinking processes (Başerer, 2017). Individuals with strong Logical reasoning skills are more successful in overcoming the difficulties they encounter (Karakuyu & Tortop, 2009).

For gifted students to develop their Logical reasoning skills, they first need to learn correct thinking methods and techniques. Logic can be used to teach correct thinking methods and techniques (Özlem, 2012). According to the Turkish Language Association (2022), logic; is “the art and science of right thinking; It is the way and method of right thinking.” Logic is a discipline that reveals the rules and laws of Logical reasoning (Emiroğlu, 2012). The science of logic deals with types of thinking such as Logical reasoning, reasoning, and argumentation (Özlem, 2012).

Logic teaching in Turkey aims to raise individuals who can transfer the right ways of thinking to daily life, think consistently, notice contradictions, think independently, and produce solutions to the problems they encounter (MoNE, 2009). In our country, the logic course is applied only in secondary education and as an elective course. In this case, gifted primary school students receive training in the skills required for critical reasoning too late. It should not be late in teaching logic, which is important for the development of Logical reasoning skills that enable gifted students to make better decisions.

Individuals with advanced Logical reasoning skills can form hypotheses and test their accuracy. In addition, these individuals can offer different solutions to the new problems they encounter (Kıncal & Yazgan, 2010). Individuals with advanced Logical reasoning skills use their abilities such as categorizing concepts, making generalizations, stating their hypotheses with mathematical formulas, and using numbers effectively while solving problems (Bektasli, 2006).

When all the above information is considered together, it provides Logical reasoning skills, making comparisons and inferences by distinguishing the relationships between different situations;

Recognizing abstract structures, and enabling conceptual analysis; It can be defined as a high-level way of thinking that enables solving complex problems.

To be able to produce scientific solutions to problems by using Logical reasoning, numbers effectively; is the ability to test a hypothesis with mathematical formulas, to classify and generalize by seeing the relationships between concepts (Bümen, 2010). There are different opinions about the age at which the Logical reasoning skill starts to develop. According to Spelke and Kinzler (2009), concept formation and classification skills are the basis of Logical reasoning. As these skills begin to develop from infancy, Logical reasoning also begins to develop from infancy (Spelke & Kinzler, 2009). Piaget, on the other hand, states that reasoning in the preoperational period (4-7 years) is at an intuitive level. In this age range, children learn about their environment with simple generalizations and symbols. According to Piaget, Logical reasoning skills begin to develop in the concrete operational period (7-11 years old), and it is a skill that is also seen in the formal operational period (Senemoğlu, 2004). However, education and culture could influence Piaget's stages of development. In this case, children in the preoperational period can also be trained and gain Logical reasoning skills in the concrete operational period (Santrock, 2012).

The logical reasoning skill, which is also a high-level thinking skill and required for other high-level thinking skills, has also been the subject of many studies. Lis and Magro (1993), Yenilmez, Sungur, and Tekkaya (2005), Zarotiadou, and Tsaparlis (2000) examined the logical reasoning skills of secondary school students. Demirtaş (2011), Kılıç and Sağlam (2009), Rohaeti, Hindun and Fitriani (2019), Sukarna, Sumarmo, and Kurniawan (2020) investigated the logical reasoning skills of high school students. Turgut, Yenilmez, and Balbağ (2017), Hacıömeroğlu, and Hacıömeroğlu (2018) examined prospective teachers' logical reasoning skills from various perspectives. Tuna, Biber, and İncikapı (2013) stated that prospective teachers' logical reasoning skills differ significantly according to the type of high school they graduated from and the grade level they were in. Kıncal and Yazgan (2010) stated that the logical reasoning levels of middle school students showed a significant difference according to the type of school where they were educated.

When the literature is examined, although there are researches about logical reasoning of prospective teachers or students with normal development, there is not enough research about the logical reasoning levels of gifted students. It is considered important to examine whether gifted students have the necessary skills to maximize their potential to solve complex daily life problems. For this reason, the problem of the research is what the Logical reasoning levels of gifted primary school students are.

Purpose of Research

In the 2023 Education Vision, it is planned to reorganize all exams in the education system in terms of the purpose, content, structure depending on the question types and the benefits it will provide; It is aimed to reorganize the exams in a way to emphasize the testing of reasoning, critical thinking, estimation, interpretation and similar mental skills. In addition, it is seen that central exam questions related to secondary education institutions are intended to measure Logical reasoning and reasoning skills.

All these developments reveal the necessity of identifying and supporting the development of students' Logical reasoning and reasoning skills from an early age. It is expected that the logical reasoning skills of gifted students who show more cognitive development than their peers will also be developed. In this context, the logical reasoning levels of gifted primary school students will be analyzed in this study. Examining the logical reasoning skills of gifted primary school students can contribute to educators and researchers about the necessity of giving logic education to gifted students at an early age.

In this context, the research was conducted to examine the logical reasoning skills of gifted primary school students. To achieve this aim, answers to the following questions were sought:

- ✓ What are the cognitive development levels of gifted primary school students?
- ✓ Do the cognitive development levels of gifted primary school students differ according to their genders?
- ✓ Do gifted primary school students' scores on the whole Longeot cognitive development test and its sub-dimensions differ according to their gender?

The answers to be obtained will make significant contributions to the education of gifted primary school students. Because more information will be obtained about gifted students. This information will also be useful for teachers to design activities in their lessons that are more appropriate for students' abilities.

2. METHOD

In this section, the research model, the study group of the research, the methods and techniques used in data collection, preparation and analysis are explained.

Research Design

This research was designed according to the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. Survey research is a quantitative research method that helps to determine the perceptions, attitudes or achievements of a group of people with certain characteristics towards

events, phenomena and situations (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015). For this reason, the descriptive survey method was used in the study, since it was aimed to determine the Logical reasoning levels of gifted primary school students (Creswell, 2013).

Research Sample

The universe of the research consists of gifted primary school students. The sample of the study consists of 38 primary school students in a center where gifted students are educated. 19 of these students are girls and 19 of them are boys. Easily accessible sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the sample. In purposive sampling, the participants are not randomly selected, but are chosen according to the purposes of the research (Plano-Clark & Creswell, 2015). Easily accessible sampling method allows the researcher to select situations close to being reached. Thus, practicality is provided to the research and loss of time, money and workforce is prevented for the researcher (Mcmillan & Schumacher, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Research Instrument

"The Longeot's Test of Cognitive Development [LTCD]" was used as a data collection tool in the research. The LTCD arose out of the need to quickly and consistently measure the cognitive development levels of a large number of students. The test, which was developed in order to determine the levels of Logical reasoning in French, was translated into English by Sheehan (1970). Ward et al. (1981) conducted an adaptation study of this test. It was adapted into Turkish by Hacıömeroğlu and Hacıömeroğlu (2018). The test consists of four parts and 28 questions. Part one of the test consists of five items involving the concept of class inclusion. Part two of the test consists of six items designed to measure propositional logic. The third section contains nine proportional reasoning problems. Part four consists of eight combinatorial analysis problems which require the subject to list all possible combinations of a set of items. A student with a score of 30 and above on the LTCD is in the formal operational stage, while the student with a score below 30 is in the concrete operational stage (Ward et al., 1981). The Turkish version of the LTCD was applied to gifted students in the fall semester of the 2020-2021 academic years.

Data Analysis

Since the number of participants was low, non-parametric analysis methods were used in the analysis of the data (Yıldırım & Şimşek, 2013). In addition, frequency and percentage distributions were also used in descriptive analyses. Ethical rules were followed during data analysis. No information was given about the identities of the participants.

3. FINDINGS

Findings related to the LTCD scores of gifted primary school students are explained according to the problem sentences of the research.

Descriptive Findings

The cognitive development levels of gifted primary school students were determined by descriptive analysis of the LTCD scores. In addition, the frequency and percentage distributions of the scores were also calculated.

First, the total scores of gifted primary school students from LTCD were calculated. The frequency and percentage distributions of these scores, taking into account the various score ranges, are given in Table 1.

Table 1. Total Scores from LTCD

Total Scores	f	%
15-19	3	7.9
20-24	5	13.2
25-29	4	10.5
30-35	17	44.7
36-39	9	23.7

Among the questions in the LTCD, 1 point was given to the questions in the concrete operational period, and 2 points were given to the questions in the formal operational period. In this context, the highest score that can be obtained from LTCD is 44. When Table 1 is examined, it is seen that none of the gifted primary school students got full points from the LTCD. The lowest score received from the LTCD is 15, and the highest score is 39.

A student who scores at least 30 in LTCD is in the formal operational stage. Cognitive development levels of gifted primary school students were determined by considering their total scores from LTCD. Information on the cognitive development levels of the students is given in Table 2.

Table 2. Percentage of the Gifted Primary Students in Each Cognitive Stage Measured by LTCD

Cognitive Stages	f	%
Concrete Operational	12	31.6
Formal Operational	26	68.4

According to Table 2, 26 of the gifted primary school students have cognitive development in the formal operational stage. The cognitive development of the other 12 students is in the concrete operational stage.

In LTCD, there are 12 questions belonging to the concrete operational period. Each of these questions is worth one point. The highest score that can be obtained from this section is 12. The scores of gifted primary school students from the questions of the concrete operational period are given in Table 3.

Table 3. Concrete Operational Scores

Scores	f	%
5	1	2.6
6	1	2.6
7	3	7.9
8	3	7.9
9	5	13.2
10	9	23.7
11	13	34.2
12	3	7.9

When Table 3 is examined, it is seen that only 3 of the gifted primary school students got full points from the questions belonging to the concrete operational period. Three quarters of the highest score that can be obtained from this section is 9 points. 79% of the students were able to get 9 or more points from the questions belonging to the concrete operational period. This ratio shows that gifted primary school students can successfully solve the questions of the concrete operational period.

In LTCD, there are 16 questions belonging to the formal operational period. Each of these questions is worth two point. The highest score that can be obtained from this section is 32. The scores of gifted primary school students from the questions of the formal operational period are given in Table 4.

Table 4. Formal Operational Scores

Scores	f	%
8	3	7.9
10	2	5.3
12	4	10.5
14	3	7.9
16	3	7.9
18	5	13.2
20	5	13.2
22	4	10.5
24	4	10.5
26	5	13.2
28	3	7.9

When Table 4 is examined, it is seen that none of the gifted primary school students can get full points from the questions belonging to the formal operational period. Three quarters of the highest score

that can be obtained from this section is 24 points. Only 31.6% of the students were able to get 24 or more points from the questions belonging to the formal operational period. This ratio shows that most of the gifted primary school students could not successfully solve the questions of the formal operational period.

Findings Related to LTCD scores of Gifted Primary School Students by Gender

It was investigated whether gifted primary school students' scores from concrete and formal operations sections differed significantly according to their genders. This analysis was done with the Whitney-U test and the results are given in Table 5.

Table 5. Mann Whitney U Test Results for Cognitive Stages

Cognitive Stages	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Concrete Operational	Female	19	20.47	389	189.29	-.282	.730
	Male	19	18.53	352			
Formal Operational	Female	19	23.16	440	136.55	-1.686	.072
	Male	19	16.10	306			

When Table 5 is examined, there is no statistically significant difference between the average of concrete operational and formal operational scores according to the gender variable of the primary gifted students. It was investigated whether the LTCD total and sub-dimensions scores of gifted primary school students differed significantly according to their genders. This analysis was done with the Whitney-U test and the results are given in Table 6.

Table 6. Mann Whitney-U Test Results for LTCD

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Sub-dimensions							
Concept of Class Inclusion	Female	19	21.45	408	161.51	-.848	.315
	Male	19	17.64	335			
Propositional Logic	Female	19	21.61	411	166.46	-.909	.322
	Male	19	17.49	332			
Proportional Reasoning Problems	Female	19	20.76	394	183.59	-.424	.624
	Male	19	18.27	347			
Combinatorial Analysis Problems	Female	19	23.85	453	121.76	-2.065	.029
	Male	19	15.47	294			
Total	Female	19	23.32	443	132.22	-1.764	.061
	Male	19	15.94	303			

When Table 6 is examined, there is no statistically significant difference between the average scores of gifted primary school students on the concept of class inclusion, propositional logic, and proportional reasoning problems, according to the gender variable. There is a statistically significant difference in favor of male students in combinatorial analysis problems. In addition, there is no

statistically significant difference between the LTCD total score averages of gifted primary school students according to the gender variable.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The results obtained from the research show that the logical reasoning skills of the gifted primary school students are developed. Most of the gifted primary school students take part in the formal operational stage. Majority of the gifted students got a total score of 30 or more from LTCD. The gifted primary school students were able to solve concrete operational questions successfully, but they could not show the same success in formal operational questions.

Piaget stated that in the cognitive development theory, the concrete operational stage developed around 7-12 years of age and the formal operational stage developed after the age of 12 and that logical reasoning skills appeared in both stages (Yaman & Karamustafaoğlu, 2006). Gifted students have a more advanced cognitive development compared to their peers. For this reason, it is quite normal for gifted students to be in the formal stage, which is a more advanced development period than their peers (Sak, 2011).

The results obtained as a result of the research also coincide with the results of studies measuring the cognitive development levels of students at different grade levels using LTCD. Sumarmo (1987) stated that 72% of the gifted students studying in 5th and 6th grades, and all of the gifted students studying in 7th and 8th grades were in the formal operational stage. Rohaeti et al. (2019) stated that 76% of the 7th grade students are in the formal operational stage. Sukarna, Sumarmo et al. (2020) stated that 87% of 11th grade students were in the formal operational stage. Rohaeti, Putra, and Primandhika (2019) stated that 70% of 11th grade students are in the formal operational stage.

There is no significant difference in terms of gender between the scores of the general, concrete and formal operational stages of the gifted primary school students from the LTCD. Unlike this result, Lis and Magro (1993) stated that the number of male students attending the formal operational stage was significantly higher than female students. Additionally, Zarotiadou and Tsaparlis (2000) and Sungur and Tekkaya (2003) stated that there is a difference between male and female students according to the concrete operational stage.

There is no significant difference in concept of class inclusion, propositional logic and proportional reasoning problems sub-dimensions of LTCD according to gender variable. According to the combinatorial analysis problems, male students are more successful than female students. Battista (1990) stated that logical reasoning skills do not differ between male and female students. Kılıç and Sağlam (2009) and Yenilmez et al. (2005) stated that gender is an important factor in explaining students' logical reasoning skills.

This study is limited to the answers given to the LTCD of 38 gifted primary school students in a center where gifted students are educated in Sivas city center in the 2020-2021 academic year.

5. RECOMMENDATIONS

Various suggestions were made based on the findings and results of the research. The development of students' logical reasoning skills has an important place in teaching activities. It may be beneficial for teachers to structure their lessons by taking into account the cognitive stages of students. It is recommended that teachers structure their lessons by identifying the cognitive periods of both gifted students and other students.

In this study, the logical reasoning skills of gifted primary school students were examined. It is recommended that those who will research in the future should also examine the logical thinking skills of students with special abilities or normal development at different grade levels.

Logic teaching aims to develop students' reasoning power. The necessary skills to increase the intellectual potential of gifted students can be realized by teaching logic. In addition, teaching logic enables gifted students to make better decisions. For this reason, logic lessons should be included in the education of gifted students at an early age.

6. REFERENCES

- Başerer, D. (2017). Logical reasoning as a kind of thinking. *The Journal of Academic Social Science*, 5(41), 433-442.
- Battista, M. T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 47-60.
- Bektasli, B. (2006). *The relationships between spatial ability, Logical reasoning, mathematics performance and kinematics graph interpretation skills of 12th grade physics students*. Doctoral dissertation, The Ohio State Univesity.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psycho- metrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Bümen, N. T. (2010). *Çoklu zeka: Eğitimde yeni yönelimler [Multiple intelligences: New directions in education]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirtaş, Z. (2011). Relationship between high school students' scientific thinking abilities with gender and achievement. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1460-1471.
- Emiroğlu, İ. (2012). *Klasik mantığa giriş [Introduction to classical logic]*. Ankara: Elis Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education (9th ed.)*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hacıömeroğlu, E.S., & Hacıömeroğlu, G. (2018). Examining prospective teachers' logical reasoning ability: The Longeot's test of cognitive development. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 413-448.
- Karakuyu, Y., & Tortop, H.S. (2009). Investigating the effects of thought experiments on students' conceptual understanding and Logical reasoning ability. *Abant İzzet Baysal University Journal of Social Sciences*, 19, 42-58.
- Kılıç, D., & Sağlam, N. (2009). Investigating students' Logical reasoning abilities in terms of certain variables. *Ege Journal of Education*, 10(2), 23-38.
- Kıncal, R. Y., & Yazgan, A. (2010). Investigating the formal operational thinking skills of 7th and 8th grade primary school students according to some variables. *Elementary Education Online*, 9(2), 723-733.
- Lis, A., & Magro, T. (1993). Study of Longeot's test of formal operational thinking in a group of Italian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 76(3), 739-752.

- Maya A., Leonie K., & Margaret P. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International*, 35(1), 39-57, DOI: 10.1080/15332276.2020.1783398
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, MyEducationLab Series. Pearson.
- MoNE (2009). *Mantik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019930144322531-Mant%C4%B1k%20Dersi%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>
- Morelock, M. J. (1996) On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.
- Özlem, D. (2012). *Mantik [Logic]*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Plano-Clark, V.L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29 (1), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası [Creative thinking and brainstorming]*. İstanbul: Rota Yayın.
- Reis S. M., & Renzulli, J.S. (2010) Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction. In J. S. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 23-34). Corwin Press and the National Association for Gifted Children.
- Rohaeti, E. E., Putra, H. D., & Primandhika, R. B. (2019). Mathematical understanding and reasoning abilities related to cognitive stage of senior high school students. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1318(1), 12-99.
- Rohaeti, E. E., Hindun, S., & Fitriani, N. (2019). Correlation of self-efficacy and mathematical critical thinking skills based on student's cognitive stage. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1315(1), 12-34.
- Sak, U. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programları [Gifted education programs]*. Ankara: Maya Yayınları.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam Boyu Gelişim (G. Yüksel, Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim [Development, learning and teaching]*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sheehan, D. J. (1970). *The effectiveness of concrete and formal instructional procedures with concrete- and formal-operational students* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Albany.
- Smith, S. (2017). Responding to the unique social and emotional learning needs of gifted Australian students. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 147-166). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_8
- Spelke, E. S., & Kinzler, K. D. (2009). Innateness, learning, and rationality. *Child Development Perspectives*, 3(2), 96-98. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00085.x>
- Sukarna, N., Sumarmo, U., & Kurniawan, R. (2020). The role of inquiry approach and cognitive stage on student's mathematical critical thinking ability and self regulated learning. *Journal of Educational Experts*, 3 (2), 74-86.
- Sumarmo, U. (1987). *Kemampuan pemahaman dan penalaran matematika siswa sma dikaitkan dengan kemampuan penalaran logik siswa dan beberapa unsur proses belajar-mengajar (Doctoral dissertation)*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2003). Students' achievement in human circulatory system unit: The effect of reasoning ability and gender. *Journal of Science Education and Technology*, 12(1), 59-64.
- Tuna, A., Biber, A. Ç., & İncikapı, L. (2013). An analysis of mathematics teacher candidates' Logical reasoning levels: Case of Turkey. *Journal of Educational Instructional Studies in the World*, 3(1), 83-91.
- Turgut, M., Yenilmez, K., & Balbağ, Z., (2017). Prospective teachers' logical and spatial thinking skills: the effects of department, gender and academic performance. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(41), 265-283.
- Ward, C. R., Nurrenbern, S. C., & Herron, J. D. (1981). Evaluation of the longeot test of the cognitive development. *Journal of Research in Science Teaching*, 18(2), 123-130.
- Yaman, S., & Karamustafaoglu, S. (2006). Investigation of Logical reasoning skills and attitudes scale towards chemistry of prospective teachers. *Erzincan Journal of Education Faculty*, 8(1), 91-106.
- Yenilmez, A., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2005). Investigating students' Logical reasoning abilities: The effects of gender and grade level. *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 28, 219-225.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zarotiadou, E., & Tsapalis, G. (2000). Teaching lower-secondary chemistry with a Piagetian constructivist and an Ausbelian meaningful-receptive method: A longitudinal comparison. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(1), 37-50.

Genişletilmiş Özet

Sosyal bir kavram olan üstün zekâlılık kavramı kültürler arasında farklılık göstermektedir. Her ülkenin kendi üstün zekâlılık kavramı vardır ve onu kültürel değerlerine göre tanımlar. Üstün zekâlı öğrenciler kültürleri için değerli en az bir akademik alanda olağanüstü başarı sergilerler. Üstün zekâlı öğrenciler, psikososyal ve bilişsel gelişimleri ile öğrenme ihtiyaçları bakımından normal gelişim gösteren öğrencilere göre farklılık gösterirler. Üstün zekâlı öğrenciler gelişmiş yaratıcı, analitik, eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerine sahiptirler. Üstün zekâlı öğrenciler araştırma, tartışma ve problem çözme becerilerine sahiptirler. Üstün zekâlı öğrenciler bilgiyi eleştirel ve bağımsız olarak analiz edip mantıksal ve eleştirel olarak bütünleştirirler. Mantıksal düşünme, diğer düşünme becerilerinden farklıdır. Üst düzey düşünme süreçlerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde mantıksal düşünme de ön planda olmalıdır. Mantıksal düşünme becerisi güçlü olan bireyler, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmede daha başarılıdırlar. Kendisi de bir üst düzey düşünme becerisi olan ve diğer üst düzey düşünme becerileri için de gereken mantıksal düşünme becerisi birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Ancak özel yetenekli öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri ile ilgili yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bilişsel anlamda akranlarından daha fazla gelişim gösteren özel yetenekli öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin de gelişmiş olması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin mantıksal düşünme düzeyleri analiz edilecektir. Özel yetenekli öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini incelemek mantık eğitiminin özel yetenekli öğrencilere erken yaşlarda verilmeye başlanması gerekliliği konusunda eğitimciler ve araştırmacılara katkı sağlayabilir. Bu bağlamda araştırma, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin mantıksal düşünme becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilecek veriler özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eğitime önemli katkılar sunacaktır. Çünkü özel yetenekli öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinilecektir. Bu bilgiler, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin yeteneklerine daha uygun etkinlikler tasarlamaları için de faydalı olacaktır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini üstün yetenekli ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü bir merkezde bulunan 38 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 19'u kız, 19'u erkektir. Veri toplama aracı olarak "Longeot Bilişsel Gelişim Testi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları ile parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinden hiçbirinin testten tam puan almamıştır. Testten alınan en düşük puan 15, en yüksek puan 39'dur. Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin 26'sının bilişsel gelişim düzeyi soyut işlemler aşamasında iken 12 öğrencinin bilişsel gelişimi somut işlem aşamasındadır. Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinden sadece 3'ü somut işlemler dönemine ait sorulardan tam puan almıştır. Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin hiçbirisi soyut işlemler dönemine ait sorulardan tam puan alamamıştır. Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre somut ve soyut işlemler dönemlerine ait puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Kombinasyonel analiz problemleri ortalama puanlarında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin bilişsel dönemlerini belirleyerek derslerini yapılandırılmaları önerilir.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 10.09.2020 Accepted/Kabul: 01.10.2021 Published/Yayınlama: 22.02.2022

Ortaokul, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatih KALEMKUŞ¹, Yalın Kılıç TÜREL²

Öz

Bu araştırma ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 92 ortaokul, 100 lise ve 107 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 299 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Sosyal Medya Tutum ölçeği ve kişisel bilgiler anketi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyeti ve mobil telefona sahip olma durumları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenim durumları, sosyal medya kullanma bilgi ve beceri düzeyleri ve sosyal medyada geçirilen sürelerle bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Sosyal yetkinlik alt boyutunda erkek öğrenciler lehine, öğrenim durumunda ortaokul öğrencileri lehine, sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyinde ileri düzey lehine ve sosyal medyada fazla vakit geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Paylaşım ihtiyacı ve öğretmenlerle ilişki alt boyutlarında öğrenim durumunda ortaokul öğrencileri lehine, sosyal medya kullanımına yönelik bilgi ve beceri düzeyinde ileri düzey lehine ve sosyal medyada fazla vakit geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal izolasyon alt boyutunda öğrenim durumunda ortaokul öğrencileri lehine ve sosyal medyada fazla vakit geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya tutumu, sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, sosyal izolasyon

¹Öğr. Gör., Kafkas Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kars, Türkiye, kalemkus@gmail.com , 0000-0001-7218-955X

²Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, ytarel@gmail.com , 0000-0002-0021-0484

DOI:<https://doi.org/10.33907/turkjes.793436>

The Investigation of Social Media Attitudes of Secondary School, High School And University Students in terms of Different Variables

Abstract

This research was conducted to examine the social media attitudes of secondary school, high school and university students in terms of different variables. The sample of the research, which was carried out using the survey model, consists of 92 middle school, 100 high school and 107 university students in total, 299 students. Research data was obtained using the Social Media Attitude scale and personal information questionnaire. As a result of the study, it was determined that there was no significant difference in terms of students' gender and their possession of mobile phones. However, it has been determined that students differ significantly depending on their educational status, knowledge and skill levels of using social media and the time spent in social media. It is determined that there is a significant difference in favor of male students in the sub-dimension of social competence, in favor of secondary school students in case of education, in the level of knowledge and skills to use social media and in favor of students who spend much time in social media. It was determined that there was a significant difference in favor of secondary school students, advanced level of knowledge and skills for social media use and in favor of students who spend a lot of time in social media, in terms of sharing needs and relationship with teachers. It was determined that there is a significant difference in favor of secondary school students and in favor of students who spend a lot of time in social media in case of learning in the social isolation sub-dimension.

Keywords: Social media attitude, social competence, sharing needs, social isolation

1. GİRİŞ

İnsanoğlu varoluşundan beri sürekli olarak sosyalleşme ihtiyacı duyduğu söylenebilir. Bu araştırma neticesiyle ortaya çıkan teknolojinin baş döndürücü bir şekilde gelişmesiyle birlikte toplumsal iletişim şekli de buna paralel olarak değişmeye devam etmektedir. Geçmiş dönemlerde büyük ölçüde azınlığın iletişim, istek ve beğenilerine imkân tanıyan eski teknolojiler, yerini çoğunluğun kendi istediği enformasyona ulaşmasına izin verdiği yeni teknolojilere bırakmıştır (Timisi, 2003). Bu değişime öncülük eden internet teknolojisi bireylerin sosyal iletişimlerinin neredeyse vazgeçilmez unsuru haline gelmiştir. İnternet teknolojilerinin insan hayatına ciddi bir şekilde tesir ettiği günümüzü bazı sosyologlar “enformasyon toplumu” olarak tanımlamaktadırlar (Webster, 2014; Mayfield, 2008; Lister, Dovey, Giddings, Grant, ve Kelly, 2008). Bireylerin günlük yaşamlarını etkileyen farklı enformasyonlara kolay ulaşmalarını sağlayan, bu enformasyonları bilgiye dönüştürüp kendilerinin geliştirmelerini sağlayan enformasyon toplumu ile bilgi toplumu arasında bir fark yoktur (İrzık, 2002). Bunun yanı sıra, bireylerin yaygın bir şekilde bilgiyi üretme ve paylaşımlarına öncülük ederek, devamlı bir şekilde öğrenmenin getirdiği değişim ve gelişimlerin zaruri hale gelmesiyle oluşan toplumsal örgütlenmelerde bilgi

toplumuna işaret eder (Öğüt, 2003). Bilginin paylaşılmasına ve hızla yaygınlaşmasına öncülük eden bilgi toplumunda özellikle bireyler ya da toplumlar arasında bilginin yaygınlaşmasına, istenilen yer ve zamanda düşük maliyetle iletişim imkânı sunan sosyal medya araçları ön plana çıkmaktadır. Bireylerin, ürettikleri içerikleri, yayınladıkları, paylaştıkları ve birbirleriyle iletişim kurdukları bir platform olan sosyal medya (Öztürk, 2015), 21. Yüzyıl bilgi toplumunun iletişiminde önemli araçlara sahiptir. Sosyal medya başlığı altındaki araçlar sürekli güncellemekte ve bireylerin iletişiminde ihtiyaca göre bir araç yerini farklı bir iletişim aracına bırakabilmektedir. Sosyal medyanın bu durumu bireyler arasındaki popüleritesini her geçen gün artırmakta ve kullanan kullanıcı nüfusunun genişlemesine sebep olmaktadır. Bireylerin sadece okumalarına imkân tanıyan ve iletişim imkânlarını oldukça kısıtlayan web 1.0 teknolojilerinin yerini bireyler arasında etkileşim olanağı sunan web 2.0 teknolojilerine bırakmasıyla toplumsal iletişim biçimi de hızlıca değişime uğramıştır. Bireylerin kendi içeriklerini girebilmelerine, profillerini oluşturabilmelerine ve diğer bireyler tarafından paylaşılan içeriklere yorum yazıp/beğenmelerine olanak tanıyan web 2.0 teknolojileri sosyal medya araçlarını oluşturmaktadır (Özüdoğru, 2014). Son zamanlarda teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan semantik web dediğimiz web 3.0 teknolojileri, önemli derecede yenilikleri kapsamaktadır (Yağcı, 2011). Web 3.0, İnternetin veri tabanı haline gelmesinin yanı sıra bu verilerden yola çıkılarak makineler yardımıyla veriler arasında ilişkilerin kurulabildiği ve makinelerin hem başka makineler ile ilişki kurabildiği hem de kullanıcıların sorularına yanıtlar verebildiği teknoloji olarak tanımlanır (Doğan ve Kesken, 2007). Tüm bu teknolojik gelişmeler doğrultusunda bireylerin istenilen yer ve zamanda etkileşim kurmasına imkân veren, çevrimiçi araçlar olarak da ifade edilen bilgi toplumunun en yaygın iletişim araçlarından olan sosyal medya araçları için, mikro-blog siteleri, forumlar, bloglar, sosyal ağ siteleri, wikiler ve paylaşım siteleri örnek olarak verilebilir (Nash, 2009). Bunların yanı sıra kullanıcılar tarafından postcast, içerik paylaşım siteleri, web siteleri ve mesaj panoları da sosyal medya araçları olarak kullanılabilir (Ök, 2013). Bireyler dünyada yaygın olarak kullanılan (Tablo 1) bu araçlar vasıtasıyla resimler, videolar, yazılar paylaşabilmekte ve istedikleri bireylere anlık mesajlar gönderebilmektedirler (Tablo 3). Bu durum bireyler arasında güçlü iletişimin gelişmesine katkıda bulunmasının yanı sıra işbirliği kurmalarına da vesile olmaktadır (Tablo.3). Bu nedenle sosyal medyanın hemen her yaş grubu tarafından çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılabilir hale geldiği söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 1. Dünyada 2018 ve 2019 yılları sosyal medya, internet ve mobil kullanıcı istatistikleri ve yıllık değişim oranları (Wearesocial, 2019).

Kullanıcı	Kullanıcı Sayısı	Dünya	
		Nüfusunun % kaç?	Yıllık Değişim Sayısı / Artış %'si
İnternet	2019 Yılı 4.388 Milyar	% 56	367 Milyon / % 9.1 artış

	2018 Yılı	4.020 Milyar	% 53	
Sosyal Medya	2019 Yılı	3.484 Milyar	% 45	288 Milyon / % 9 artış
	2018 Yılı	3.190 Milyar	% 42	
Mobil Telefon	2019 Yılı	5.112 Milyar	% 67	100 Milyon / % 2 artış
	2018 Yılı	5.130 Milyar	% 68	
Mobil Sosyal Medya	2019 Yılı	3.256 Milyar	% 42	297 Milyon / % 10 artış
	2018 Yılı	2.950 Milyar	% 39	

Tablo 1 incelendiğinde internet, sosyal medya, mobil telefon ve mobil sosyal medya kullanıcı sayısında önceki yıla oranla önemli derecede artışlar olduğu söylenebilir. Bu durumun kullanıcıların internet ve teknolojiye erişim olanaklarının artmasıyla sosyal medya kullanıcılarının sayısının da her geçen yıl artırabileceğinin gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2. Dünyada 2019 yılı yaşa göre internet kullanım istatistikleri (Wearesocial, 2019).

Yaş Grubu	Kullanıcı Sayısı	Dünya Nüfusunun % Kaçı?
0 – 12	1.690 Milyar	% 22
13 – 24	1.451 Milyar	% 19
25 – 44	2.222 Milyar	% 29
45 – 64	1.609 Milyar	% 21
65 ve üstü	704.4 Milyon	% 9.2

Tablo 2 incelendiğinde 0-12 ve 13-24 yaş aralıklarındaki internet kullanıcısı sayısının dikkate değer aralarda olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaş gruplarını öğrencilerin oluşturduğu düşünüldüğünde öğrencilerin sosyal medyada zaman geçirmelerinin de kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Dünyanın en çok ziyaret edilen web siteleri (Wearesocial, 2019).

Sıra No	Web Sitesi	Kategori	Ziyaret Başına Süre
1	Google.com	Arama	9 milyon / 12 saniye
2	Youtube.com	Video	21 milyon / 36 saniye
3	Facebook.com	Sosyal	11 milyon / 44 saniye
4	Baidu.com	Arama	6 milyon / 53 saniye
5	Wikipedia.org	Kaynak	3 milyon / 45 saniye
6	Yahoo.com	Portal	6 milyon / 26 saniye
7	Twitter.com	Sosyal	9 milyon / 14 saniye
8	Yandex.ru	Arama	10 milyon / 43 saniye
9	Instagram	Sosyal	6 milyon / 25 saniye

Tablo 3 incelendiğinde sosyal medya sitelerinin belli saniyelerde milyonlarca kullanıcının ziyaret ettiği görülmektedir. Bu durum saniyede milyonlarca kullanıcının sosyal paylaşım ağlarında etkileşime girdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin milyonlarca kullanıcı ile sosyal

paylaşım ağlarında etkileşime girmesinin kendilerinde sosyal medyaya karşı ne gibi tutumlar oluşturduğunun dikkate değer bulunduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile ilgili bazı incelemeler olduğu görülmektedir. Baştürk Akça, Sayımer ve Ergül (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve siber zorbalık deneyimleri hakkında bilgi vermek amacıyla Ankara ilindeki 200 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışmada, öğrencilerini çoğunluğunun evinde internet bağlantısı olduğu ve günlük olarak en az bir kere sosyal ağ sitesine giren öğrencilerin en çok facebook sitesini kullandığı belirlenmiştir. Akgündüz (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise fen eğitiminde sosyal medya destekli ve harmanlanmış öğrenmenin motivasyona, akademik başarıya, tutma ve kendiliğinden öğrenme becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 7. sınıfa devam eden 74 öğrenci katılmış ve çalışma sonucunda sosyal medyanın öğrencilerin motivasyonunu, tutumunu, başarısını ve kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini olumlu etkilediği fakat yüz yüze öğrenmeye göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Alican ve Saban (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla 172 ortaokul ve 181 lise öğrencisinin katılımıyla Ürgüp'te gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumları kısmenken, erkeklerin kızlara göre daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Sosyal medyaya yönelik tutum bakımından ortaokul ve lise arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Bor (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ergenlerin sosyal kaygı ve gelişmeleri kaçırma kaygısı ile sosyal medya tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinden 14-18 yaş aralığında 500 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal medyaya yönelik tutum ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu, sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Demir (2016) tarafından 714 lise öğrencisi ile Çanakkale ilinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyi ile aile içi iletişim arasındaki ilişki incelenmiştir ve çalışma sonunda sosyal medya kullanım süresi ve kullanım sıklığı ile aile içi iletişim arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tanrıverdi ve Sağır (2014) tarafından 1167 lise öğrencisinin katılımıyla İstanbul ili Pendik ilçesinde sosyal ağ kullanım amacının ve sosyal ağları benimseme düzeyinin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeyinin başarıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Küçükali (2016) tarafından öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya ise Atatürk Üniversitesi İİBF Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal medya kullanım sebepleri, akrabalık, dostluk ve kültürel yapılarının yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Aydın (2016) tarafından öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesinde

yapılan çalışmaya 16-24 yaş aralığında 4000 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal paylaşım ağlarından en çok Facebook kullandıkları, sosyal ağları arkadaşları ile iletişim kurmak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Mustafa (2018) tarafından sosyal medyanın gelişiminin toplumdaki sosyal medya kullanım alışkanlıklarına etkisinin incelendiği çalışma Selahaddin Üniversitesinden 750 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sosyal medya kullanımının toplumsal gelişime katkı sağladığı ve kullanıcıların sosyal medyayı çoğunlukla arkadaş çevresi edinmek için kullandıkları belirlenmiştir. Dhume, Pattanshetti, Kamble ve Prasad (2012) tarafından işletme eğitimi öğrencilerinin sosyal medyayı kabulünü incelemek için yapılan çalışmaya 145 işletme öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal medyanın öğrencilerin yönetim kararları almasında, eğitimde başarılı olmalarında etkili olduğu belirlenmiştir

Alan yazın incelendiğinde, çalışmaların genellikle yalnızca bir öğretim kademesinde gerçekleştirildiği, ortaokul, lise ve üniversite kademelerini tümünü kapsayan herhangi bir araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Sosyal medya tutumunun eğitim kademeleri arasında nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi, sosyal medyanın daha bilinçli kullanılması için öğrencilerde ve eğitim paydaşlarında farkındalık oluşturulması için yol gösterici olabilir. Bu çalışmada ortaokulda, lisede ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenerek eğitim kademeler arasında karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sonucunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumları öğrenim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumları mobil telefona Sahip olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumları sosyal medya kullanım beceri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumları sosyal medyada geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama, verilerin analizi ile ilgili çalışmalarının süreçleri anlatılmıştır. Çalışmanın yürütülme süreci bu bölüm altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, bir durumu açığa çıkarmak, olaylar arasındaki ilişkileri değerlendirerek açıklamak için yapılır (Çepni, 2007). Bu araştırmanın deseni, ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005). İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2018/2019 eğitim-öğretim yılında, Kars Merkezinde bir Ortaokul, bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacıların birinin yaşadığı bölge olması nedeniyle veri toplanması sürecinde kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında ulaşılan 302 öğrenciye basılı anketler dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 3 tanesi eksik doldurulduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma kapsamında elde edilen verilere, 159 (% 53,2) kız ve 140 (% 46,8) erkek öğrenci olmak üzere toplam 299 öğrencinin anketlere verdiği yanıtlardan ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları (N=299).

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kız	159	53,2
	Erkek	140	46,8
Öğrenim Aşaması	Ortaokul	92	30,8
	Lise	100	33,4
	Üniversite	107	35,8
Mobil telefona sahip olma durumu	Var	224	74,9
	Yok	75	25,1
Sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi	Düşük Düzey	16	5,4
	Orta Düzey	108	36,1
	İleri Düzey	175	58,5
Sosyal medyada günlük geçirilen süre	0-1 Saat	93	31,1
	2-4 Saat	111	37,1
	5-7 Saat	63	21,1
	8+ Saat	32	10,7

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumları, Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı, öğretmenlerle ilişki ve sosyal izolasyon olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 23 maddeden oluşan ölçeğin altı maddesi sosyal yetkinlik, sekiz maddesi paylaşım ihtiyacı, üç maddesi öğretmenlerle ilişki ve altı maddesi ise sosyal izolasyon boyutunu oluşturmaktadır. Otrar ve Argın (2015) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach’s Alpha katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler ölçekteki maddelere “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” arasında 1’den 5’e kadar puanlar vererek yanıt vermişlerdir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılarak likert tipi maddeler analize tabi tutulmuştur. Anketteki maddeler ve katılımcıların kişisel bilgileri SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgileri için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov, Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin tutumlarına göre anketin geneli ve alt boyutları için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve mobil telefona sahip olma durumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim durumları, sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi ve sosyal medyada geçirdikleri değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmış olup, farklılık varsa hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölüm içerisinde araştırmanın amacına bağlı olarak veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular verilecektir. Bu araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla bu bölümde sunulmuştur. Sosyal medya tutum (SMT) ölçeğinin genel ortalaması bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. SMT ölçeğinin genelinden elde edilen toplam puanların katılımcı grupların cinsiyetlerine göre bağımsız gruplar t-testi ile incelenmesi.

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	Sd	P
Kız	159	3,16	,68			
Erkek	140	3,28	,72	-1,38	297	,16

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan kızların ortalamaları ($\bar{X}=3,16$) ile erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,28$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin genel ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-1,38$ ve $p>,05$). Bu sonuca göre erkek ve kız öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının aynı olduğu söylenebilir. SMT ölçeğinden elde edilen genel ortalamasının öğrencilerin mobil telefona sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. SMT ölçeğinden elde edilen toplam puanların katılımcı grupların akıllı telefona sahip olma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi ile incelenmesi

Mobil Telefon	N	\bar{x}	S	t	Sd	P
Var	223	3,23	,69	0,50	293	,61
Yok	72	3,18	,75			

*Fark $p< .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde mobil telefona sahip olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3,23$) ile mobil telefona sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,18$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin genel ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=0,50$ ve $p>,05$). Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal medyaya karşı tutumlarının mobil telefona sahip olma durumlarına göre değişmediği söylenebilir. SMT ölçeğinden elde edilen genel ortalamasının öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi Tablo 7’de verilmiştir. Verilerin ANOVA testi için normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 7. SMT ölçeğinden elde edilen toplam puanların katılımcı grupların öğrenim durumlarına göre ANOVA testi ile incelenmesi.

Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	F	P
Ortaokul	92	3,58	,63	20,35	,00
Lise	100	3,07	,72		
Üniversite	107	3,22	,62		

*Fark $p< .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,58$), lise olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,07$) ve üniversite olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,22$) birbirlerine yakın olmadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin genel ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=20,35$ ve $p<,05$). Bu sonuca göre farklı öğrenim durumuna sahip olan öğrencilerin sosyal medya tutumlarının farklı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla

öğrencilerin öğrenim durumlarına göre ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. ANOVA testi sonrasında öğrenim düzeylerinin hangileri arasında fark olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan Scheffe testi.

Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Ortaokul	Lise	,51*	,09	,00
	Üniversite	,54*	,09	,00
Lise	Ortaokul	-,51*	,09	,00
	Üniversite	,03	,09	,93
Üniversite	Ortaokul	-,54*	,09	,00
	Lise	-,03	,09	,93

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalama farkına göre ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında (I-J=,51 ve $p < ,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında da (I-J=,54 ve $p < ,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında (I-J=,03 ve $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının lise öğrencilerine ve üniversite öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bir başka durum ise öğrenim seviyesi arttıkça sosyal medya tutumlarının azaldığı söylenebilir. SMT ölçeğinden elde edilen genel ortalamasının öğrencilerin sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. SMT ölçeğinden elde edilen toplam puanların katılımcı grupların sosyal medya kullanacak bilgi ve beceriye sahip olma düzeyine göre ANOVA testi ile incelenmesi

Sosyal Medya Bilgi ve Beceri Düzeyi	N	\bar{x}	S	F	P
Düşük Düzey	16	2,57	,6	16,64	,00
Orta Düzey	108	3,04	,67		
İleri Düzey	175	3,38	,67		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,57$), orta düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,04$) ve ileri

düzye olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,38$) birbirlerine yakın olamadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin genel ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görölmektedir ($F=16,64$ ve $p<,05$). Bu sonuca göre sosyal medyayı kullanabilme düzyeyi farklı olan öğrencilerin sosyal medya tutumlarının farklı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeylerine göre ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. ANOVA testi sonrasında sosyal medya kullanma bilgi ve beceri düzyeylerinin hangileri arasında fark olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan Scheffe testi

Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Düşük Düzyey	Orta Düzyey	-,47*	,17	,03
	İleri Düzyey	-,81*	,17	,00
Orta Düzyey	Düşük Düzyey	,47*	,17	,03
	İleri Düzyey	-,34*	,08	,00
İleri Düzyey	Düşük Düzyey	,81*	,17	,00
	Orta Düzyey	,34*	,08	,00

*Fark $p< .05$ düzyeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeyi düşük düzyey olan öğrenciler ile orta düzyey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,47$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeyi orta düzyey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeyi düşük düzyey olan öğrenciler ile ileri düzyey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,81$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeyi ileri düzyey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeyi orta düzyey olan öğrenciler ile ileri düzyey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,34$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzyeyi ileri düzyey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal medyayı kullanabilecekleri bilgi ve beceri düzyeyleri arttıkça sosyal medyaya karşı tutumlarında olumlu yönde arttığı söylenebilir. SMT ölçeğinden elde edilen genel ortalamasının öğrencilerin sosyal medyada günlük geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. SMT ölçeğinden elde edilen toplam puanların katılımcı grupların sosyal medyada geçirdikleri süreye göre ANOVA testi ile incelenmesi.

Sosyal Medyada Geçirilen Süre	N	\bar{x}	S	F	P
-------------------------------	---	-----------	---	---	---

0-1 Saat	93	3,08	,78		
2-4 Saat	111	3,24	,59	3,32	,02
5-7 Saat	63	3,21	,65		
8+ Saat	32	3,53	,85		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11 incelendiğinde sosyal medyada günlük 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,08$), 2-4 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,24$), 5-7 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,21$) ve 8 saat ve üzeri vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,53$) birbirlerine yakın olmadığını ve gruplar arasında SMT ölçeğinin genel ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,32$ ve $p < .05$). Öğrencilerin sosyal medyada günlük geçirdikleri süreye göre ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. ANOVA testi sonrasında sosyal medyada geçirilen süreler arasındaki farklılığı tespit etmeye yönelik yapılan Scheffe testi.

Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
	2-4 Saat	-,16	,09	,44
0-1 Saat	5-7 Saat	-,12	,11	,75
	8+Saat	-,44*	,14	,02
	0-1 Saat	,16	,09	,44
2-4 Saat	5-7 Saat	,03	,11	,99
	8+Saat	-,28	,13	,24
	0-1 Saat	,12	,11	,75
5-7 Saat	2-4 Saat	-,03	,11	,99
	8+Saat	-,32	,15	,21
	0-1 Saat	,44*	,14	,02
8+Saat	2-4 Saat	,28	,13	,24
	5-7 Saat	,32	,15	,21

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12 incelendiğinde gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medyada günde 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrenciler ile 8 saat ve üzerinde vakit geçiren öğrenciler arasında ($I-J=-,44$ ve $p < .05$) sosyal medyada günlük 8 saat ve üzerinde vakit geçiren öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca öğrencilerin sosyal medyada çok fazla vakit geçirmelerinin sosyal medyaya karşı daha fazla olumlu tutum sergilemelerine sebep olduğu söylenebilir. SMT ölçeğinin

alt boyutlarından elde edilen ortalamaların öğrencilerin sosyal cinsiyetlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. SMT ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi ile incelenmesi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	Sd	p
Sosyal Yetkinlik	Kız	159	2,47	2,47	-4,01	297	,00
	Erkek	140	2,94	2,94			
Paylaşım İhtiyacı	Kız	159	3,40	3,40	-,80	297	,42
	Erkek	140	3,49	3,49			
Öğretmenlerle İlişki	Kız	159	2,97	2,97	1,43	297	,15
	Erkek	140	2,76	2,76			
Sosyal İzolasyon	Kız	159	3,64	3,64	,48	297	,62
	Erkek	140	3,58	3,58			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından araştırmaya katılan kızların ortalamaları ($\bar{X}=2,47$) ile erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,94$) birbirlerine yakın olmadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutu ortalaması açısından erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=-4,01$ ve $p < .05$). Bu sonuca göre sosyal medya kullanan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal yetkinliğinin daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından araştırmaya katılan kızların ortalamaları ($\bar{X}=3,40$) ile erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,49$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin paylaşım ihtiyacı alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-,80$ ve $p > .05$). Bu sonuca göre sosyal medya kullanan kız ve erkek öğrencilerin sosyal medyada paylaşım ihtiyacının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından araştırmaya katılan kızların ortalamaları ($\bar{X}=2,97$) ile erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,76$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin öğretmenlerle ilişki alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1,43$ ve $p > .05$). Bu sonuca göre sosyal medya kullanan kız ve erkek öğrencilerin sosyal medya üzerinden öğretmenlerle ilişki kurmasının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal izolasyon alt boyutu açısından araştırmaya katılan kızların ortalamaları ($\bar{X}=3,64$) ile erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,58$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal izolasyon alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-,48$ ve $p > .05$). Bu sonuca göre sosyal medya kullanan kız ve erkek öğrencilerin sosyal

medyada sosyal ortamlardan izole etme durumlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. SMT ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen ortalamaların öğrencilerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. SMT ölçeğinin alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA testi ile incelenmesi

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	F	p
Sosyal Yetkinlik	Ortaokul	92	3,15	,93	14,62	,00
	Lise	100	2,57	1,12		
	Üniversite	107	2,41	,91		
Paylaşım İhtiyacı	Ortaokul	92	3,80	,86	8,50	,00
	Lise	100	3,26	1,18		
	Üniversite	107	3,31	,93		
Öğretmenlerle İlişki	Ortaokul	92	3,21	1,24	5,27	,00
	Lise	100	2,65	1,37		
	Üniversite	107	2,79	1,11		
Sosyal İzolasyon	Ortaokul	92	3,92	,97	5,85	,00
	Lise	100	3,54	1,08		
	Üniversite	107	3,43	1,05		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,15$), lise olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,57$) ve üniversite olan öğrencilerin (ortalamalarının ($\bar{X}=2,41$)) birbirlerine yakın olmadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=14,62$ ve $p < ,05$). Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruptan kaynaklandığı Scheffe testi ile Tablo 15'te verilmiştir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,80$), lise olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,26$) ve üniversite olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,31$) birbirlerine yakın olmadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin paylaşım ihtiyacı alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,50$ ve $p < ,05$). Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruptan kaynaklandığı Scheffe testi ile Tablo 15'te verilmiştir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin ($N=92$) ortalamalarının ($\bar{X}=3,21$), lise olan öğrencilerin ($N=100$) ortalamalarının ($\bar{X}=2,65$) ve üniversite olan öğrencilerin ($N=107$) ortalamalarının ($\bar{X}=2,79$) birbirlerine yakın olamadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin öğretmenlerle ilişki alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,27$ ve $p < ,05$). Gruplar arasındaki bu farkın hangi gruptan kaynaklandığı Scheffe testi ile Tablo 15'te verilmiştir.

Sosyal izolasyon alt boyutu açısından öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,92$), lise olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,54$) ve üniversite olan öğrencilerin ($N=107$) ortalamalarının ($\bar{X}=3,43$) birbirlerine yakın olmadığını ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal izolasyon alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,85$ ve $p<,05$). SMT ölçeğinin alt boyutları açısından öğrencilerin öğrenim durumlarına göre ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. SMT ölçeğinin alt boyutlarının ANOVA testi sonrasında öğrenim durumları arasındaki farklılığı tespit etmeye yönelik yapılan Scheffe testi

Alt Boyutlar	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Sosyal Yetkinlik	Ortaokul	Lise	,57*	,14	,00
		Üniversite	,73*	,14	,00
	Lise	Ortaokul	-,57*	,14	,00
		Üniversite	,16	,13	,51
	Üniversite	Ortaokul	-,73*	,14	,00
		Lise	-,16	,13	,51
Paylaşım İhtiyacı	Ortaokul	Lise	,54*	,14	,00
		Üniversite	,49*	,14	,00
	Lise	Ortaokul	-,54*	,14	,00
		Üniversite	-,050	,13	,93
	Üniversite	Ortaokul	-,49*	,14	,00
		Lise	,05	,13	,93
Öğretmenlerle İlişki	Ortaokul	Lise	,56*	,18	,00
		Üniversite	,42	,17	,05
	Lise	Ortaokul	-,56*	,18	,00
		Üniversite	-,13	,17	,73
	Üniversite	Ortaokul	-,42	,17	,05
		Lise	,13	,17	,73
Sosyal İzolasyon	Ortaokul	Lise	,38*	,15	,04
		Üniversite	,48*	,14	,00
	Lise	Ortaokul	-,38*	,15	,04
		Üniversite	,10	,14	,75
	Üniversite	Ortaokul	-,48*	,14	,00
		Lise	-,10	,14	,75

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında ($I-J=,57$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında da ($I-J=,76$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında ($I-J=,16$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre sosyal medya kullanan öğrencilerin öğrenim seviyesi azaldıkça sosyal yetkinliklerinin arttığı anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin sosyal medya kullanma deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında ($I-J=,54$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında da ($I-J=,49$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında ($I-J=-,50$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre sosyal medya kullanan öğrencilerin öğrenim seviyesi azaldıkça paylaşım ihtiyacının arttığı anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrenim seviyesi düşük olan öğrencilerin sosyal medyada paylaşım yaparken kendilerini kanıtlama isteği, ilgi görme beklentisi ya da kendilerinin bu ortamlarda rahat hissetmelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında ($I-J=,56$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında ($I-J=-,13$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ve ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında ($I-J=,42$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal medyada öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde öğretmenlerinin ilişkiye verdikleri tepkiden kaynaklanabilir. Daha geniş açıklamayla öğrencinin sosyal medyada öğretmeni ile kurduğu ilişki ya da yaptığı paylaşımlarda öğretmenin yapılan paylaşıma tepki vermesi durumları öğrencilerin ilişkilerini etkileyebilir.

Sosyal izolasyon alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında ($I-J=,38$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında da ($I-J=,48$ ve $p<,05$) ortaokul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında ($I-J=,10$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenim seviyesi azaldıkça sosyal izolasyonun arttığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin sosyal medya deneyimlerinin sosyal izolasyonu etkilediğinin düşündürülebilir SMT ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen ortalamaların öğrencilerin mobil telefona

sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi testi Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. SMT ölçeğinin alt boyutlarının mobil telefona sahip olma durumuna göre bağımsız gruplar t testi ile incelenmesi

Alt Boyutlar	Mobil Telefona Sahip Olma	N	\bar{x}	S	t	Sd	p
Sosyal Yetkinlik	Var	223	2,73	1,03	,93	293	,34
	Yok	72	2,59	1,08			
Paylaşım İhtiyacı	Var	223	3,47	1	,75	293	,45
	Yok	72	3,36	1,08			
Öğretmenlerle İlişki	Var	223	2,86	1,25	-,61	293	,54
	Yok	72	2,97	1,31			
Sosyal İzolasyon	Var	223	3,60	1,02	-,23	293	,81
	Yok	72	3,63	1,17			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından mobil telefona sahip olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,73$) ile mobil telefona sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,59$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=0,93$ ve $p>,05$). Bu sonuca göre mobil telefona sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin sosyal medyada sosyal yetkinliklerinin aynı olduğu söylenebilir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından mobil telefona sahip olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3,47$) ile mobil telefona sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,36$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin paylaşım ihtiyacı alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=0,75$ ve $p>,05$). Bu sonuca göre mobil telefona sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin sosyal medyada paylaşım ihtiyaçlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından mobil telefona sahip olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,86$) ile mobil telefona sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,97$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin öğretmenlerle ilişki alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-,61$ ve $p>,05$). Bu sonuca göre mobil telefona sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin sosyal medyada öğretmenlerle ilişki kurmalarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal izolasyon alt boyutu açısından mobil telefona sahip olan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3,60$) ile mobil telefona sahip olmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,63$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal izolasyon alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-,23$ ve $p>,05$). Bu sonuca göre mobil telefona sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin sosyal medyada sosyal izolasyonlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. SMT ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen ortalamalarının öğrencilerin sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. SMT ölçeğinin alt boyutlarının sosyal medya kullanma bilgi ve beceri düzeyine göre ANOVA testi ile incelenmesi

Alt Boyutlar	Sosyal Medya Kullanım Bilgi-Beceri Düzeyi	N	\bar{x}	S	F	p
Sosyal Yetkinlik	Düşük Düzey	16	1,97	1,11	10,37	,00
	Orta Düzey	108	2,47	,94		
	İleri Düzey	175	2,90	1,03		
Paylaşım İhtiyacı	Düşük Düzey	16	2,38	1,13	15,56	,00
	Orta Düzey	108	3,25	1,01		
	İleri Düzey	175	3,66	,94		
Öğretmenlerle İlişki	Düşük Düzey	16	2,02	1,24	4,02	,01
	Orta Düzey	108	2,88	1,19		
	İleri Düzey	175	2,95	1,28		
Sosyal İzolasyon	Düşük Düzey	16	3,68	1,22	2,92	,05
	Orta Düzey	108	3,42	1,12		
	İleri Düzey	175	3,73	,99		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=1,97$), orta düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,47$) ve ileri düzey olan öğrencilerin ($N=175$) ortalamalarının ($\bar{X}=2,9$) birbirlerine yakın olamadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=10,37$ ve $p < ,05$). Gruplar arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 18’de verilmiştir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,38$), orta düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,25$) ve ileri düzey olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,66$) birbirlerine yakın olamadığı ve gruplar arasında SMT ölçeğinin paylaşım ihtiyacı alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın

olduğu görülmektedir (F=15,56 ve p<,05). Gruplar arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 18’de verilmiştir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =2,02), orta düzey olan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =2,88) ve ileri düzey olan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =2,95) birbirlerine yakın olmadığını ve gruplar arasında SMT ölçeğinin Öğretmenlerle ilişki alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=4,02 ve p<,05). Ancak sosyal izolasyon alt boyutu açısından sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =3,68), orta düzey olan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =3,42) ve ileri düzey olan öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =3,73) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal izolasyon alt boyutu ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=2,92 ve p<,05). SMT ölçeğinin alt boyutları açısından öğrencilerin sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeylerine göre ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. SMT ölçeğinin alt boyutlarının ANOVA testi sonrasında sosyal medya kullanma bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki farklılığı tespit etmeye yönelik yapılan Scheffe testi

Alt Boyutlar	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Sosyal Yetkinlik	Düşük Düzey	Orta Düzey	-,49	,27	,19
		İleri Düzey	-,92*	,26	,00
	Orta Düzey	Düşük Düzey	,49	,27	,19
		İleri Düzey	-,43*	,12	,00
	İleri Düzey	Düşük Düzey	,92*	,26	,00
		Orta Düzey	,43*	,12	,00
Paylaşım İhtiyacı	Düşük Düzey	Orta Düzey	-,87*	,26	,00
		İleri Düzey	-1,27*	,25	,00
	Orta Düzey	Düşük Düzey	,87*	,26	,00
		İleri Düzey	-,4*	,12	,00
	İleri Düzey	Düşük Düzey	1,27*	,25	,00
		Orta Düzey	,4*	,12	,00
Öğretmenlerle İlişki	Düşük Düzey	Orta Düzey	-,86*	,33	,03
		İleri Düzey	-,92*	,32	,01
	Orta Düzey	Düşük Düzey	,86*	,33	,03
		İleri Düzey	-,06	,15	,9
	İleri Düzey	Düşük Düzey	,92*	,32	,01
		Orta Düzey	,06	,15	,9

*Fark p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrenciler ile ileri düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,92$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi ileri düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi orta düzey olan öğrenciler ile ileri düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,43$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi ileri düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrenciler ile orta düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,49$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre sosyal medya kullanma bilgi ve beceri düzeyinin artmasının öğrencilerin sosyal medyada sosyal yetkinliklerinin olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrenciler ile ileri düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-1,27$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi ileri düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi orta düzey olan öğrenciler ile ileri düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,4$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi ileri düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrenciler ile orta düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,87$ ve $p>,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi orta düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca öğrencilerin sosyal medya kullanım bilgi ve beceri düzeyi arttıkça sosyal medyada paylaşım ihtiyacına yönelik tutumlarında buna paralel olarak olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrenciler ile ileri düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,92$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi ileri düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi düşük düzey olan öğrenciler ile orta düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,86$ ve $p<,05$) sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi orta düzey olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak sosyal medya kullanacak bilgi ve beceri düzeyi orta düzey olan öğrenciler ile ileri düzey olan öğrenciler arasında ($I-J=-,06$ ve $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre sosyal medya kullanım bilgi ve beceri düzeyinin yüksek olmasının sosyal medyada öğretmenlerle ilişki kurmayı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. SMT ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen ortalamaların öğrencilerin sosyal medyada günlük geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. SMT ölçeğinin alt boyutlarının sosyal medyada geçirilen günlük süreye göre ANOVA testi ile incelenmesi

Alt Boyutlar	Sosyal Medyada Günlük Geçirilen Süre	N	\bar{x}	S	F	P
Sosyal Yetkinlik	0-1 Saat	93	2,48	1,03	2,87	,06
	2-4 Saat	111	2,73	,94		
	5-7 Saat	63	2,76	1,04		
	8+ Saat	32	3,07	1,24		
Paylaşım İhtiyacı	0-1 Saat	93	3,11	1,13	5,67	,00
	2-4 Saat	111	3,6	,89		
	5-7 Saat	63	3,48	,89		
	8+ Saat	32	3,8	1,16		
Öğretmenlerle İlişki	0-1 Saat	93	2,77	1,28	1,32	,26
	2-4 Saat	111	3,06	1,23		
	5-7 Saat	63	2,71	1,18		
	8+ Saat	32	2,84	1,44		
Sosyal İzolasyon	0-1 Saat	93	3,81	1,04	4,33	,00
	2-4 Saat	111	3,38	1,02		
	5-7 Saat	63	3,55	1,12		
	8+ Saat	32	3,98	,9		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından sosyal medyada günlük 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,48$), 2-4 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,73$), 5-7 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,76$) ve 8 saatin üzerinde vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3,07$) belirlenmiş ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyut ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F=2,87$ ve $p > .05$). Gruplar arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 20’de verilmiştir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından sosyal medyada günlük 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,11$), 2-4 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,6$), 5-7 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,48$) ve 8 saatin üzerinde vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,8$) birbirlerine yakın olmadığını ve gruplar arasında SMT ölçeğinin paylaşım ihtiyacı alt boyut ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,67$ ve $p < .05$). Gruplar arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 20’de verilmiştir.

Öğretmenlerle ilişki alt boyutu açısından sosyal medyada günlük 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,77$), 2-4 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının

($\bar{X}=3,06$), 5-7 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,71$) ve 8 saatin üzerinde vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,84$) birbirlerine yakın olduğu ve gruplar arasında SMT ölçeğinin öğretmenlerle ilişki alt boyut ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F=1,32$ ve $p>,05$). Gruplar arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 20’de verilmiştir.

Sosyal izolasyon alt boyutu açısından sosyal medyada günlük 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,81$), 2-4 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,38$), 5-7 saat aralığında vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,55$) ve 8 saatin üzerinde vakit geçiren öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,98$) birbirlerine yakın olmadığını ve gruplar arasında SMT ölçeğinin sosyal izolasyon alt boyut ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,33$ ve $p<,05$). Öğrencilerin SMT ölçeğinin alt boyutları açısından sosyal medyada günlük geçirdikleri süreye göre ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. SMT ölçeğinin alt boyutlarının ANOVA testi sonrasında sosyal medyada günlük geçirilen süre değişkenleri arasındaki farklılığı tespit etmeye yönelik yapılan Scheffe testi

Alt Boyutlar	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Sosyal Yetkinlik	0-1 Saat	2-4 Saat	-,24	,14	,4
		5-7 Saat	-,28	,16	,42
		8+Saat	-,58	,21	,05
	2-4 Saat	0-1 Saat	,24	,14	,4
		5-7 Saat	-,03	,16	,99
		8+Saat	-,34	,2	,43
	5-7 Saat	0-1 Saat	,28	,16	,42
		2-4 Saat	,03	,16	,99
		8+Saat	-,3	,22	,59
	8+Saat	0-1 Saat	,58	,21	,05
		2-4 Saat	,34	,2	,43
		5-7 Saat	,3	,22	,59
Paylaşım İhtiyacı	0-1 Saat	2-4 Saat	-,49*	,14	,00
		5-7 Saat	-,36	,16	,17
		8+Saat	-,68*	,2	,01
	2-4 Saat	0-1 Saat	,49*	,14	,00
		5-7 Saat	,12	,15	,89
		8+Saat	-,19	,2	,81
5-7 Saat	0-1 Saat	,36	,16	,17	
	2-4 Saat	-,12	,15	,89	

	8+Saat	-,32	,21	,54
	0-1 Saat	,68*	,2	,01
8+Saat	2-4 Saat	,19	,2	,81
	5-7 Saat	,32	,21	,54
	2-4 Saat	,42*	,14	,03
0-1 Saat	5-7 Saat	,26	,17	,49
	8+Saat	-,16	,21	,89
	0-1 Saat	-,42*	,14	,03
2-4 Saat	5-7 Saat	-,16	,16	,79
	8+Saat	-,59*	,2	,04
Sosyal İzolasyon	0-1 Saat	-,26	,17	,49
	5-7 Saat	,16	,16	,79
	8+Saat	-,43	,22	,30
	0-1 Saat	,16	,21	,89
8+Saat	2-4 Saat	,59*	,2	,04
	5-7 Saat	,43	,22	,30

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20 incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri sürenin sosyal yetkinliklerini etkilemediği söylenebilir.

Paylaşım ihtiyacı alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medyada 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrenciler ile 2-4 saat arasında vakit geçiren öğrenciler arasında ($I-J=-,49$ ve $p < ,05$) sosyal medyada günlük 2-4 saat arasında vakit geçiren öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrenciler ile 8 saat üzerinde vakit geçiren öğrenciler arasında ($I-J=-,68$ ve $p < ,05$) sosyal medyada günlük 8 saat ve üzerinde vakit geçiren öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal medyada uzun süre vakit geçirmelerinin paylaşım ihtiyacını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sosyal izolasyon alt boyutu açısından gruplar arasındaki ortalama farkına göre sosyal medyada günde 0-1 saat aralığında vakit geçiren öğrenciler ile 2-4 saat arasında vakit geçiren öğrenciler arasında ($I-J=,42$ ve $p < ,05$) sosyal medyada günlük 0-1 saat arasında vakit geçiren öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, 2-4 saat aralığında vakit geçiren öğrenciler ile 8 saat ve üzerinde vakit geçiren öğrenciler arasında ($I-J=-,59$ ve $p < ,05$) sosyal medyada günlük 2-4 saat arasında vakit geçiren öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre sosyal medyada az süre

harcayan öğrencilerin sosyal izolasyonlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu duruma sosyal medya konusunda öğrencilerin deneyimlerinin sebep olabileceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bazı araştırmalara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal medya tutumları daha olumluyken. (Alican ve Saban, 2013; Atalay, 2014; Kayacı, 2021) bazı araştırmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal medya tutumları daha olumludur (Meltem, 2020). Ancak Ateş, Kestane ve Kellevezir (2009), Argın (2013), Saraç (2014), Çiçek (2018) ile Faiz ve Karasu Avcı'ya (2019) göre ise erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin sosyal medya tutumları arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre interneti yoğun olarak kullandıkları (Batıgün ve Kılıç, 2011; Tanrıverdi, 2012; Dağıtmaç, 2015, Tuğlu, 2017) göz önünde bulundurulduğunda araştırmalar arasında farklı sonuçların çıkması normal olarak değerlendirilebilir. Bunun sebebi ise farklı bölgelerde teknolojiye ve internete erişim kolaylığının ya da cinsiyetler bazında farklı inançların etkili olduğu düşünülebilir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde sosyal yetkinlik alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda paylaşım alt boyutunda kız öğrenciler lehine (Ateş, Kestane ve Kellevezir, 2009; Kırnık Pepeler ve Özbek, 2018; Meltem, 2020), öğretmenlerle ilişki alt boyutunda kız öğrenciler lehine (Efe, 2017; Meltem, 2020) ve sosyal yetkinlik boyutunda erkek öğrenciler lehine (Saraçoğlu ve Aküzüm, 2017; Kayacı, 2021) anlamlı farklılık çıkarken sosyal izolasyon alt boyutunda farklılık çıkmamıştır. Diğer araştırmalarda ise tüm alt boyutlarda kız ve erkek öğrencilerin aynı tutuma sahip olduğu belirtilmiştir (Korkut, 2016; Çiçek, 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2019). Araştırmalar arasındaki bu farklılığın kız ve erkek öğrenciler arasındaki paylaşım, sosyalleşme ve öğretmenlerle ilişki kurma bakımında geleneksel, duygusal, ailesel ve internet ortamında karşılaştıkları durumsal farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir

Öğrencilerin mobil telefona sahip olup-olmama durumları göz önüne alındığında öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kırnık Pepeler ve Özbek (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bilgisayar kullanan öğrenciler ile cep telefonu kullanan öğrencilerin sosyal medya tutumlarına bakıldığında cep telefonu kullanan öğrenciler sosyal yetkinlik alt boyutunda olumlu tutuma sahipken bilgisayar kullanan öğrencilerin ise sosyal izolasyon alt boyutunda olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Korkut (2016) ile Saraçoğlu ve Aküzüm (2017) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmalarda ise öğrencilerin sosyal medyaya bağlandıkları yer ile sosyal medya tutumları incelenmiş ve sosyal medyaya bağlanılan ortam (ev, bilgisayar, mobil telefon v.b.)

açısından alt boyutlarında herhangi bir fark olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla diğer araştırmaların sonuçlarının bu araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim seviyeleri göz önüne alındığında ortaokul öğrencileri ile lise ve üniversite öğrencileri arasında ortaokul öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu, lise ve üniversite öğrencileri arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Alican ve Saban (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul ve lise öğrencileri arasında sosyal medya tutumuna yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Otrar ve Arın'a (2015) göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal medya tutumları azalmaktadır. Tükenmez, Güler, Hocaoglu ve Şahin'e (2019) göre ise en alt düzeydeki öğrencilerin sosyal medya tutumları üst sınıflara göre daha olumludur. Dolayısıyla diğer araştırma sonuçları bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Kayacı'ya (2021) göre öğrenim seviyeleri arasındaki farklı sonuçlar her geçen gün daha ulaşılabilir hale gelen internete bağlanmaktan kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Baştürk vd. (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin çoğunluğunun evinde internet bulunmakta ve bu öğrenciler günlük olarak en çok facebook kullanmaktadırlar. Günümüzde internete erişimin artmasıyla bireylerin sosyal medyayı daha sık kullanmasını sağlamak ve bunun da bireylerin sosyal medyaya yönelik tutumlarını etkileyebileceğini söylemek mümkün olabilir. Alt boyutlar incelendiğinde ise tüm alt boyutların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Sosyal yetkinlik alt boyutunda, paylaşım ihtiyacı alt boyutunda ve sosyal izolasyon alt boyutunda ortaokul öğrencileri ile lise ve üniversite öğrencileri arasında ortaokul öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık varken lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna dayanarak ortaokul öğrencilerinin sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı ve sosyal izolasyon durumlarının lise ve üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ve bu durumda öğrencilerin tutumunu doğru orantılı etkilediği söylenebilir. Ayrıca Bor (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin tutumları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna dayanarak öğrenim düzeyinin sosyal medya kaygısını artırdığını ve bunun da tutumu olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerle ilişki alt boyutunda ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında ortaokul öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık varken ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sosyal medya kullanım bilgi ve beceri düzeyleri düşük, orta ve yüksek şeklinde üç kategoriye ayrılmış; orta düzeyin düşük düzeyden, yüksek düzeyin ise orta ve düşük düzeylerden anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür. Dolayısı ile bilgi ve beceri seviyesi arttıkça sosyal medyaya yönelik tutumunda arttığı söylenebilir. Dhume vd. (2012) ile Tanrıverdi ve Sağır (2014) tarafından yapılan araştırmalarda sosyal medyanın öğrencilerin eğitimlerinde başarılı olmalarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmalarla elde edilen bu sonuçlar birlikte incelendiğinde öğrencilerin sosyal medya kullanma bilgi

ve beceri düzeyleri arttıkça bu kazanımlarını eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile kullandıklarını söylemek mümkün olabilir. Alt boyutlar incelendiğinde ise sosyal izolasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmazken diğer alt boyutlarda farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal yetkinlik alt boyutunda ileri düzey ile düşük ve orta düzey arasında ileri düzey lehine anlamlı bir farklılık olduğu, düşük düzey ile orta düzey arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Paylaşım ihtiyacı alt boyutuna bakıldığında bir üst düzey lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle ilişki alt boyutunda düşük düzey ile orta ve ileri düzey arasında orta ve ileri düzey lehine anlamlı farklılık varken ileri düzey ile orta düzey arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süreye göre inceleme yapıldığında, 0-1 saat ile 8 saat ve üzeri vakit geçiren öğrenciler arasında 8 saat ve üzeri vakit geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Kayacı'ya (2021) göre öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arttıkça sosyal medyaya karşı tutumlarında olumlu yönde artmaktadır. Bu sonuca dayanarak sosyal medyaya yönelik tutumun artması sosyal medyanın kullanılma sıklığını artıracakını söylemek mümkün olabilir. Alt boyutlar incelendiğinde sosyal yetkinlik ve öğretmenlerle ilişki alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı paylaşım ihtiyacı ve sosyal izolasyon alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Paylaşım ihtiyacı alt boyutunda 0-1 saat vakit geçiren öğrencilerle 2-4 saat ve 8 saat ve üzerinde vakit geçiren öğrenciler arasında 2-4 saat ve 8 saat ve üzeri vakit geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Sosyal izolasyon alt boyutunda 0-1 saat vakit geçiren öğrencilerle 2-4 saat vakit geçiren öğrenciler arasında 0-1 saat vakit geçiren öğrenciler lehine, 2-4 saat vakit geçiren öğrencilerle 8 saat ve üzeri vakit geçiren öğrenciler arasında 8 saat ve üzeri vakit geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kayacı'ya (2021) göre paylaşım ihtiyacı ve sosyal izolasyon alt boyutlarında sosyal medyayı fazla kullananlar daha fazla olumlu tutuma sahipken diğer alt boyutlarda tutumlar arasında fark yoktur. Saraçoğlu ve Aküzüm'e (2017) göre ise sosyal medyayı fazla kullanan öğrencilerin paylaşım ve sosyal yetkinlik alt boyutlarında daha fazla tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Çünkü sosyal medya sürelerindeki artış öğrencilerin tutumlarını da pozitif yönde etkilemektedir (Alican ve Saban, 2013; Otrar ve Arın, 2015; Kırnık Pepeler ve Özbek, 2018). Bunun yanı sıra Kırnık Pepeler ve Özbek'e (2018) göre sosyal medyada fazla süre geçiren öğrencilerin paylaşım alt boyutunda olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Çiçek'e (2018) göre ise sosyal yetkinlik, paylaşım ihtiyacı ve sosyal izolasyon alt boyutlarında sosyal medyada daha fazla vakit harcayanlar daha fazla olumlu tutuma sahiptirler. Tüm araştırmalardan yola çıkıldığında araştırma sonuçlarının genel itibarıyla bu araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir. Sosyal medyada harcanan sürenin çokluğu ile birlikte farklı kesimlere ulaşım kolaylığı nedeniyle paylaşım, sosyal yetkinlik ve öğretmenlerle ilişki kurabilmenin kolaylaşması bu araştırma sonucunun nedenleri arasında sayılabilir.

Araştırma bulgularına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Öğrenme – öğretme süreçlerinde sosyal medya araçları kullanılarak öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle paylaşımlarda bulunmalarının sağlanmasıyla akranlar arası işbirliği için bu araçlar fırsata dönüştürülebilir.
2. Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin öğrenme – öğretme süreçlerinde sosyal medya ağlarını bir eğitim aracı olarak daha etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik olanaklar geliştirilebilir
3. Öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri sürelerin artmasıyla paylaşım, sosyal yetkinlik ve öğretmenlerle ilişki bakımından olumlu yönde etki yaptığı düşünüldüğünde sosyal medya araçları öğrenme süreçlerinde kullanılmasıyla sosyal medyada harcanan zamanın öğrenme için harcanması sağlanabilir.
4. Öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri sürenin hem öğrenmeleri için faydalı hale getirilmesi hemde sosyal medyadan olumsuz etkilenmelerini engellemek için kontrol altına alınması ve bilgilendirici eğitimler verilebilir.
5. Öğrencilerin sosyal medya kullanma bilgi ve beceri düzeylerinin artmasıyla sosyal medyaya karşı tutumlarını olumlu yönde arttığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitimler verilebilir ve öğretim müfredatlarının güncellenmesinde bu durumlarda göz önünde bulundurulabilir.
6. Öğrencilerin sosyal medya ortamlarında sosyal yetkinliklerinin olumlu yönde geliştirilebilmesi için sosyal medyada karşılaşılan durumların olumlu ve olumsuz yönlerini ayırtedebilmede etkili olabilmesi için öğretim programlarının güncellenmesinde ve yeniden tasarlanmasında sosyal medya araçlarında göz önünde bulundurulabilir.
7. Öğrencilerin öğrenim seviyeleri düşükçe sosyal medyaya karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı göz önünde bulundurulduğunda bu durum öğretmenler tarafından fırsata dönüştürülebilir. Öğretmenler öğrencilerin sosyal medyada yaptıkları paylaşımlara geri dönütler vererek onların durumlarını öğrenme – öğretme ortamlarında fırsata dönüştürebilir. Ayrıca öğretmenler sosyal medyada öğrencileri ile ilişkiler kurarak onların yaptıkları paylaşımlara yanıtlar vermeli ve onlarla ilişki kurmalıdırlar.
8. Öğrenim seviyesi düşük olan öğrencilerin sosyal yetkinliklerinin artırılabilmesi için sosyal medyada daha fazla deneyim kazanmalarına yönelik fırsatlar geliştirilebilir.
9. Öğrencilerin sosyal medyaya erişimlerinin sağlanabilmesi için mobil telefon v.b. araçlara erişimleri kolaylaştırılabilir.
10. Öğrencilerin sosyal medya kullanım bilgi ve beceri düzeyleri arttıkla sosyal medyada paylaşım ihtiyaçlarında olumlu yönde arttığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sosyal medya kullanımına yönelik bilinçlerinin arttırılarak sosyal medyada paylaşım ihtiyaçları öğretmenler tarafından öğrenme – öğretme ortamlarında fırsata dönüştürülüp öğrenciler arası işbirliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi* (Yayın No. 349932) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52hzbBnpPLWgQPXoralRRfxgnKv7LoaYsKKq9mw2-A_A0
- Alican, C., Saban, A. (2013). Ortaokul ve lise de öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 1-14.
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayın No. 327660) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgny_eYzE5pYusKOZW5KxR6Z5ckqpP7hGMoApkpdNZ1E_
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki: Bahçelievler ilçesi örneği* (Yayın No. 381759) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80NxqNg--5ffVzsub7wLzdbxjD_PAXcBWpyXes2bConKo
- Ateş, A. M., Kestane, Ö., & Kellevezir, I. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları. Çakır, M. (Ed.), *Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımları Üzerine Bir Araştırma: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.
- Bor, H.A., (2018). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımında gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 502543) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=MzP7PYssFqdb3WJlroAkeIITYec44idvd7ibfK6FVRgqZ2KZwraY17COPwJIIWE>
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ., & Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 71-86.

- Batıgün, A.D. ve Kılıç, N.(2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çiçek, T. (2018). Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 992-1018. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.407693>
- Dağıtmaç, M. (2015). *Sosyal medya bizi neden kullanır?*. Metamorfoz Yayıncılık.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal Medya Kullanımı ve Aile İletişimi: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim*, 9(2), 27-50. <https://doi.org/10.18094/si.99029>
- Dhume, S. M., Pattanshetti, M. Y., Kamble, S. S., & Prasad, T. (2012, January). Adoption of social media by business education students: Application of Technology Acceptance Model (TAM). In *2012 IEEE International Conference on Technology Enhanced Education (ICTEE)* (pp. 1-10). IEEE.
- Doğan, B. ve Kesken, E. (2007). Ağ 3.0 – anlamsal ağ. *Elektrik Mühendisliği*, 432 Aralık, 44-47. 24.05.2021 tarihinde https://www.emo.org.tr/yayinlar/dergi_goster.php?kodu=493&dergi=1 sitesinden alınmıştır.
- Efe, H. A. (2017). Fen alanları öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 191-213.
- İrzık, G. (2002). Bilgi toplumu mu, enformasyon toplumu mu?: Analitik-eleştirel bir yaklaşım, İ. Tekeli, S.Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. İrzık & A. İnam (Eds.), *Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunlar/Görüşler, Yorumlar/Eleştirel ve Tartışmalar* (s. 53-62). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayacı, E. (2021). İmam hatip lisesi öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 8(1), 39-74.
- Kırnık, D., Pepeler, E., & Özbek, R. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Malatya il örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 25-45.
- Korkut, K. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya yoluyla geliştirdiği tutumlar: Sakarya/Kaynarca örneği* (Yayın No. 436908) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKi9m0t03HR0sRFSWDxySwND5fM0gkLRv06Qg1AyvtSLN>

- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Lister, M., S., Dovey, Giddings, J., Grant, I., & Kelly, K. (2008). *New media: A critical introduction* (2nd Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884829>
- Mayfield, A. (2008). What is social media? 17.04.2019 tarihinde <https://tavaana.org/sites/default/files/what-is-social-media-uk.pdf> edinilmiştir.
- Meltem, A. (2020). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Tarsus örneği)* (Yayın No. 620232) [Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGcYzULagv dXQ3IGBekbjgwQbAwqR-LnGur9OUxRsUWZW
- Mustafa, B. H. M., (2018). *Sosyal medyanın gelişimi ve toplumda sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Erbil salahaddin üniversitesi örneği* (Yayın No. 532717) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=as2oTjW5jfr9IKSvmCdJYsdQ1fNjR2 DfKx1ifrNHDAQB8-qEzSMS4wTHWjJGhS7E>
- Nash, K. M. (2009). Social Media in the workplace: New Technology, old Problems. *HR Specialist: Employment Law*, 39(10), 7.
- Otrar, M. & Argın, F.S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim* (2. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Ök, F. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları* (Yayın No. 327965) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=rcbWnuqW6HxCZ_98ARapgsQxbOA 9XarWgOFpmcBF67pwYs_oK0p7zFoTXBHH-817
- Öztürk, Ş. (2015). Sosyal medyada etik sorunlar. *Selçuk İletişim*, 9(1), 287-311.
- Özüdoğru, Ş. (2014). Bir web 2.0 uygulaması olarak bloglar: Blogların dinamikleri ve blog alemi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 4(1), 36-50.
- Saraç, N. (2014). *8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısıyla sosyal medyaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Beykoz ilçesi örneği)* (Yayın No. 382099) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80D2Mt5BzBcB7sXjGxsO4XxQJsgVHOi4UBvHmJ73r50wC>

Saraçoğlu, M., & Aküzüm, C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 803-817. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.789>

Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 339875) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHHhjH-u3WMToxQ-nt-gbSK5zknREY2oJB_60I2W4rZxBfAXG5A1hnRZ6o7

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. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.849>

Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Dost Kitabevi.

Tuğlu, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları* (Yayın No. 454683) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=DPTyuy3wRPq_qvCPSqUB69IX5biPf6UfykWEa0ZJ94SsLIq_suD9LToq-y5vS4I5

Tükenmez, A., Güler, C., Hocaoğlu, M., & Şahin, S. (2019). Genç bireylerin sosyal medya tutumlarının incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(20), 942-947. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.179>

Wearesocial. (2019). Digital 2019: Global internet use Accelerates. 20.04.2019 tarihinde <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates> sitesinden alınmıştır.

Webster, F. (2014). *Theories of the information society*. Routledge.

Yağcı, Y. (2011). Web teknolojisinde yeni bilgi fırtınası: Web 3.0. İ. ERTÜRK (Ed.), *Kişisel bilgi güvenliğinin sağlanmasında steganografi biliminin kullanımı* (s. 138-147). ÜNAK 2009. https://www.academia.edu/1438991/Ki%C5%9Fisel_Bilgi_G%C3%BCvenli%C4%9Finin_Sa%C4%9Flanmas%C4%B1nda_Steganografi_Biliminin_Kullan%C4%B1m%C4%B1

Extended Abstract

Introduction

In the information society, which pioneers the sharing and rapid spread of information, social media tools that provide the opportunity of low cost communication at the desired place and time come to the fore, especially among individuals or societies. Social media is a platform where individuals create, publish, share and communicate with each other (Öztürk, 2015). With this feature, social media has important tools in the communication of the 21st century information society. The tools under the heading of social media are constantly updated and a tool can be replaced by a different communication tool according to the need in the communication of individuals. This situation of social media increases its popularity among individuals day by day and causes the population of users to expand. With the replacement of web 1.0 technologies, which allow individuals to read only and severely restrict communication possibilities, to web 2.0 technologies that allow interaction between individuals, the form of social communication has also changed rapidly. Web 2.0 technologies, which allow individuals to enter their own content, create profiles, and comment / like content shared by other individuals, constitute social media tools (Özüdoğru, 2014).

Method

This study was carried out using descriptive research method, one of the quantitative research types. The sample of the study consists of volunteer students studying at a Middle School, an Anatolian High School and a Vocational High School in the Center of Kars in the 2018/2019 academic year. Printed questionnaires were distributed to 302 students reached for data collection. Three of the distributed questionnaires were not included in the study because they were filled incompletely. The data obtained within the scope of the study were obtained from the responses of 299 students, 159 (53.2%) female and 140 (46.8%) male students. In the study, students' attitudes towards social media were obtained using the "Social Media Attitude Scale" developed by Otrar and Argin (2015). In the study, using quantitative research methods, Likert type items were analyzed. Likert type items in the questionnaire and personal information of the participants were analyzed in the SPSS 22.0 package program. Frequency and percentage techniques were used for students' personal information. Average and standard deviation values were calculated for the general and sub-dimensions of the survey according to the students' attitudes. Independent groups t-test was conducted to understand whether the gender and mobile phone ownership of the students differ significantly. The ANOVA test was used to determine whether the students differ in terms of their educational status, their knowledge and skill level to use social media and the variables they spent on social media, and if there is a difference, the Scheffe test was used to determine which group it originated from.

Results and Suggestions

As a result of this study conducted with the aim of examining the social media attitudes of middle school, high school and university students in terms of different variables, it was observed that there was no significant difference between the genders of the students. However, when the sub-dimensions were examined, it was determined that there was a significant difference in favor of male students in the social competence sub-dimension, and there was no significant difference in the other sub-dimensions.

Considering the education levels of the students, it was determined that there is a significant difference between secondary school students and high school and university students in favor of secondary school students, while there is no significant difference between high school and university students.

Social media usage knowledge and skill levels are divided into three categories as low, medium and high; It was observed that the medium level was significantly different from the low level, and the high level from the medium and low levels. Therefore, it can be said that as the level of knowledge and skill increases, his attitude towards social media increases.

When analyzed according to the time spent by the students on social media, it was observed that there was a significant difference between the students who spent 0-1 hours and 8 hours and more in favor of the students who spent 8 hours or more.

Depending on the research findings, the following suggestions can be made;

1. In order to increase the communication of students with their teachers on social media, social media should be used effectively by teachers as a teaching tool.
2. The time spent by students on social media should be aimed at a purpose.
3. It should be aimed to support the social competencies of students through real environments, not virtual environments.
4. Activities aimed at enhancing the privacy awareness of students should be organized by controlling the access and sharing of secondary school students on social networking networks.