



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 18 • Sayı 1 • Nisan 2022

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF
EDUCATION**

Volume 18 • Issue 1 • April 2022

e-ISSN: 1306-7850

Sahibi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Owner

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Dean of Mersin University Faculty of Education

Yayın Kurulu

Baş Editör

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEÜ Eğitim Fakültesi

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEU Faculty of Education

Editörler

Doç. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Mesut GÜN, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Emrah UYSAL, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Gülsüm GÖK, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Fatma USLU GÜLŞEN, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

Editors

Assoc. Prof. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Mesut GÜN, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Emrah UYSAL, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Gülsüm GÖK, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Fatma USLU GÜLŞEN, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Mine ALADAĞ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Esma DUMANLI KADIZADE, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Editorial Board Members

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr. Mine ALADAĞ, Ege University
Assoc. Prof. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Esma DUMANLI KADIZADE, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Democracy University

Yazım ve Dil Editörü

Dr. Öğr. Gör. Zeliha TUĞUZ, MEÜ Eğitim Fakültesi

Copyeditor

Dr. Zeliha TUĞUZ, MEU Faculty of Education

Yabancı Dil Editörü

Arş. Gör. Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi

Foreign Language Editor

Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEU Faculty of Education

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Bilge BAKIR AYGAR, MEÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Adem KOÇ, MEÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Ali Ammar KURT, MEÜ Eğitim Fakültesi

Layout Editors

Res. Assist. Bilge BAKIR AYGAR, MEU Faculty of Education
Res. Assist. Adem KOÇ, MEU Faculty of Education
Res. Assist. Ali Ammar KURT, MEU Faculty of Education

Sekretarya

Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR, MEÜ Eğitim Fakültesi

Secretary

Res. Assist. Asena YÜCEDAĞLAR, MEU Faculty of Education

Web Desteği

Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

Web Support

Assist. Prof. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

Kapak Tasarımı

Nazan PEKŞEN, Mersin Üniversitesi

Cover Design

Nazan PEKŞEN, Mersin University

e-ISSN: 1306-7850

DOI: 10.17860/mersinefd

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is a peer-reviewed journal published in April, August and December. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergide yayınlanan tüm makaleler, Creative Commons Atıntı-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası (CC BY-NC-ND 4.0) çerçevesinde lisanslanmaktadır.



All articles published in this journal are licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

İletişim Contact

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33343, Yenişehir/Mersin, TURKEY

Tel: +90 324 361 0001/11218; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: mersinefd@gmail.com

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu Üniversitesi*
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent Üniversitesi*
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ Üniversitesi*
Prof. Dr. Alim KAYA, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova Üniversitesi*
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Gothenburg Üniversitesi*
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi University*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Middle East Technical University*
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu University*
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent University*
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz University*
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ University*
Prof. Dr. Alim KAYA, *Eastern Mediterranean University*
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin University*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Eastern Mediterranean University*
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova University*
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin University*
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin University*
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin University*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *University of Gothenburg*
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Middle East Technical University*

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Binnaz KIRAN, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Dursun DİLEK, *Sinop Üniversitesi*
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI, *Ege Üniversitesi*
Doç. Dr. Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, *Bartın Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ, *Çukurova Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Yücel ERTEM, *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Deniz GÜLMEZ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
Dr. Sait ÇÜM, *Milli Eğitim Bakanlığı*
Dr. Semih ÇAYAK, *Milli Eğitim Bakanlığı*

Reviewers for this Issue

Prof. Dr. Binnaz KIRAN, *Mersin University*
Prof. Dr. Dursun DİLEK, *Sinop University*
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI, *Ege University*
Assoc. Prof. Dr. Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, *Bartın University*
Assist. Prof. Dr. Fatoş BULUT ATEŞ, *Çukurova University*
Assist. Prof. Dr. Hasan Yücel ERTEM, *Zonguldak Bülent Ecevit University*
Assist. Prof. Dr. Deniz GÜLMEZ, *Necmettin Erbakan University*
Assist. Prof. Dr. Ayşe KAZANCI TINMAZ, *Ondokuz Mayıs University*
Dr. Sait ÇÜM, *Ministry of National Education*
Dr. Semih ÇAYAK, *Ministry of National Education*

Dizinlenme Bilgisi

TÜBİTAK ULAKBİM Türkiye Dergileri Dizini - TR DİZİN
Directory of Open Access Journals - DOAJ
EBSCO Host
Index Copernicus
SOBIAD
Türk Eğitim İndeksi - TEİ

Abstracting & Indexing

TR DİZİN - TÜBİTAK ULAKBİM Turkish Journals Index
DOAJ - Directory of Open Access Journals
EBSCO Host
Index Copernicus
SOBIAD
TEI - Turkish Educational Index

Copyright © 2022

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mersin University Faculty of Education

Tüm hakları saklıdır. All rights reserved.

İçindekiler / Contents

	Editörden		v
Araştırma Makalesi / Research Article	Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması / Development of Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions: Validity and Reliability Study	Damla AYDUĞ, Esmahan AĞAOĞLU	1
Araştırma Makalesi / Research Article	Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği (EFKAÖ): Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması / The Scale of Quality Perception in Education Faculties (SQPEF): Validity and Reliability Study	Salih YILMAZ, Necdet KONAN	26
Araştırma Makalesi / Research Article	Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme / An Analysis on Educational Process of Syrian School-Age Children in Turkey	Emine SAKLAN, Kasım KARAKÜTÜK	51
Araştırma Makalesi / Research Article	Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Doyum ve Psikolojik İyi Oluş: İş Yaşamı Psikolojik Esnekliğinin Aracı Rolü / Job Satisfaction and Psychological Well-Being in School Counselors: Mediating Role of Work-related Psychological Flexibility	Dilek GÜNEL, Yasin AYDIN	77
Araştırma Makalesi / Research Article	Tarih Öğretimine Yönelik 3B Sanal Ortamın Değerlendirilmesi: Pilot Çalışma / Evaluation of 3D Virtual Environment for History Teaching: A Pilot Study	Memet ÜÇGÜL, Zehra LÜY, Muzaffer BAŞKAYA, Esra KELEŞ	96

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin Nisan 2022 sayısı (cilt 18, sayı 1) toplam beş makale ile dikkatinize sunulmuştur. Eğitimin çeşitli alanlarından çalışmalarıyla dergimize destek sunan yazarlarımıza ve değerlendirme sürecinde bizlere katkı sağlayan hakemlerimize, yayın kurumumuz adına teşekkür ederim.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR
Baş Editör

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*

Development of Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions: Validity and Reliability Study

Damla AYDUĞ**, Esmahan AĞAOĞLU***

Öz: Yükseköğretim kurumlarının özellikle araştırma ve bilgi üretme yönündeki görevleri dikkate alındığında, birer eğitim kurumu olarak hızlı değişim ve dönüşümlere yanıt verebilecek yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarının üstlenmiş oldukları görev ve sorumluluklar gereği dinamik bir yapıda olmaları gerektiğinden, birer öğrenen örgüt olmaları beklenmektedir. Ancak ilgili alan yazında, yükseköğretim kurumları özelinde örgütsel öğrenme düzeyini ölçmeye yönelik az sayıda ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada alan yazındaki örgütsel öğrenme modellerinden yararlanılarak yükseköğretim kurumları özelinde kullanılabilir Türk kültürüne özgü bir ölçek geliştirmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 2018-2019 eğitim öğretim döneminde 12 farklı devlet üniversitesinde görev yapan toplam 514 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 39 maddeden oluşan üç faktörlü (bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme, örgütsel düzeyde öğrenme) bir yapıya ulaşılmıştır. Ardından, doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin tamamı için McDonald's ω (omega) katsayısı 0,981 olarak hesaplanmıştır. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel öğrenme, öğretim elemanları, yükseköğretim, geçerlilik, güvenilirlik.

Abstract: Higher education institutions, especially when their research and knowledge production duties are considered, should have the competencies to respond to rapid changes and transformations as an educational institution. Therefore, higher education institutions are expected to be learning organizations since they must be in a dynamic structure due to the duties and responsibilities they undertake. However, in the literature, it has been determined that there are few measurement tools to measure the level of organizational learning in higher education institutions. For this reason, in this research, it was aimed to develop a scale specific to Turkish culture that can be used in higher education institutions by using the organizational learning models in the literature. The validity and reliability studies of the scale were carried out with a total of 514 faculty members working in 12 different state universities in the 2018-2019 academic year. As a result of the exploratory factor analysis performed to test the construct validity of the scale, a three-factor structure (individual-level learning, group-level learning, organizational-level learning) consisting of 39 items was reached. Afterwards, the three-factor structure of the scale was confirmed by the confirmatory factor analysis. The McDonald's ω coefficient for the all items of scale was found to be 0.981. It was decided that the Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Organizational learning, faculty members, higher education, validity, reliability.

Giriş

Örgütsel öğrenme kavramı eğitim örgütleri açısından diğer örgütlere oranla daha büyük bir anlam ifade etmektedir. Eğitim örgütleri işlevleri gereği gelecekteki sosyal ve ekonomik değişimi tahmin etmek ve bu tahminler doğrultusunda bu değişikliklere uyum sağlamak durumundadır

*Bu çalışma, birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Ağustos 2021 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1807E273 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

**Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8348-5098, e-posta: daydug@gmail.com

***Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5473-9554, e-posta: esagaogl@anadolu.edu.tr

(Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995). Eğitim kurumları, artık sadece oğrencileri eğiten kurumlar olarak değil, kendileri de zaman içerisinde değişen ve yenileŐen dinamik yapılar olarak değerlendirilmektedir (Banoğlu, 2009). Lodge ve Reed'e (2003) göre sürdürülebilir ve yeniliklere açık bir geleceğe katkıda bulunmak için eğitim örgütlerinin örgütsel öğrenmeye odaklanması gerekmektedir. Dever (1997) de benzer Şekilde ğrenen örgüt fikrinin özellikle mal üreten veya kar amacı güden örgütlerden ziyade, misyonları öncelikle öğrencileri eğitme ve bilgiyi ilerletme olan eğitim kurumları için uygun olduğunu savunmaktadır. Leithwood, Jantzi ve Steinbach'a (1995) göre de değişimin belirsizlikleri ile etkili bir Şekilde baş edebilecek okullar, öğrenen örgüt olma vizyonunu benimsemiş olan okullar olacaktır. nk eğitim örgütleri sürekli yeni sorunlarla ve değişen taleplerle karşı kaŐıya kalmaktadırlar. Bu durumun üstesinden gelmek için ise eğitim örgütlerinin yaptıkları işleri daha etkili yapma yollarını öğrenmeleri, dolayısıyla öğrenen bir örgüt olmaları kaçınılmazdır.

Eğitim örgütlerinin örgütsel öğrenmeleri konusunda alan yazında yurtiçi (Baydar ve etin, 2021; Güngör ve Celep, 2016; Kurt, 2016; mr ve Argon, 2020) ve yurtdiŐında (Anderson, Porter ve Adkins, 2020; Kezar ve Holcombe, 2020; Weiner, Francois, Stone-Johnson ve Childs, 2021) ok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak, bu kadar fazla çalıŐılmıŐ bir olgu olarak örgütsel öğrenmenin net ve ortak bir tanımının bulunmadığını söylemek mümkündür. Bu durum, öğrenmenin hem bireysel hem de örgüt düzeyinde çok boyutlu bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacıların örgütsel öğrenmeyi kendi bilim dalları açısından ele alarak farklı Şekillerde yorumladıkları söylenebilir (zgen, Kılıç ve Karademir, 2004). Öğrenen rgt kavramını ilk ortaya atan araştırmacılar olarak Chris Argyris ve Donald Schon (1978) gösterilse de öğrenen örgüt kavramının ilgili alan yazında dikkat çekmesini sağlayan araştırmacı Peter M. Senge (1990; akt., Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002) olmuştur. Örgütsel ğrenme, bazı araştırmacılar tarafından basitçe örgüt üyelerinin öğrenmelerinin toplamı olarak, bazı araştırmacılar tarafından ise örgütteki ortaklaŐa fikirlerin, eylemlerin, süreçlerin, sistemlerin ve yapıların bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (North ve Kumta, 2014). Bu çalışmada örgütsel öğrenme, örgütlerin, birey, grup veya örgüt düzeyinde edindikleri bilgileri ielleŐtirerek ve yayılmasını sağlayarak örgütsel davranışlara dönüŐtürdüđü dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Benimsenen rgtsel öğrenme tanımı ve yaklaşımı her ne olursa olsun eğitim örgütlerinin öğrenen örgütlere dönüŐebilmeleri için birtakım mekanizmaların işe koşulması gerekmektedir. Bunlar, personel katılımı, değerlendirme, okul temelli mesleki gelişim ve bilgi yönetimidir (Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010). Personel katılım mekanizmaları, okulda kalite uygulamalarına ilişkin temel varsayımların geliştirilmesi, paylaşılan değerlerin geliştirilmesi, okul çapında iyileŐtirme çabalarının Őekillendirilmesi, ortak hedeflerin oluşturulması ve sorunların üzümünde kararlara katılımın sağlanması bakımından gereklidir. Değerlendirme mekanizmaları, okul üyelerinin veri analizine dayalı olarak sonuçlara ulaŐmalarını, bu sonuçlardan dersler çıkarmalarını ve böylece önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda sürekli geliŐmelerini sağlar. Okul temelli mesleki gelişim mekanizmaları, öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştirmelerine ve bu bilgiler aracılığıyla öğrencilerin başarılarını verilere dayalı olarak değerlendirebilmelerine katkıda bulunur. Bilgi yönetimi mekanizmaları ise öğretmenlerin sınıflarında geliştirmiş oldukları pratik bilgilerin okuldaki diğer üyelere transferini sağlar (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015). Collinson ve Cook (2007) ise eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi destekleyen faktörlerin, tüm örgüt üyelerinin öğrenmeye öncelik vermesi, araştırmanın desteklenmesi, bilgi paylaŐımının kolaylaŐtırılması, demokratik ilkelerin uygulanması, insan iliŐkilerine önem verilmesi ve örgüt üyelerinin kendilerini gerçekleştirme ihtiyaının karşılanması olduğunu belirtmektedirler. Tüm bu eylemler ise eğitim örgütlerinin etkinliğinin, inovasyon ve büyüme potansiyelinin kilit göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinin etkili ve verimli olmaları ve amaçlarını gerçekleştirme düzeylerini arttırabilmeleri adına öğrenen birer örgüt olmaları gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

Eğitim örgütleri basamaklarından yükseköğretim kurumları bağlamında ise örgütsel öğrenme olgusu büyük bir önem kazanmaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumları öğrenci ve personel çeşitliliğinin artması, teknolojilerin sürekli değişmesi, küreselleşmenin etkilerinin artması ve pazarlama beklentilerinin gelişmesi gibi eğilimlere yoğun bir biçimde maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının hızlı bir şekilde öğrenmeleri ve öğrenen bir örgüte dönüşmeleri önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Kezar, 2005). Çünkü yükseköğretim kurumlarının hayatta kalabilmeleri bu değişiklikleri nasıl kabul ettiklerine, uygulamalarını nasıl geliştirdiklerine ve rekabet edebilirliklerini nasıl arttırdıklarına bağlıdır. Bu nedenle toplam kalite yönetimi, örgütsel yeniden yapılanma gibi çeşitli yöntemlere başvuran yükseköğretim kurumlarının, hizmetlerini ve uygulamalarını iyileştirmek ve rekabet edebilirliklerini artırmak için başvurduğu en önemli yollardan biri, örgütsel öğrenme düzeyini yükseltmektir (Ali, 2012). Yükseköğretim kurumlarının ancak örgütsel öğrenme düzeylerini arttırarak 21. yüzyılın taleplerini karşılayabilecek duruma gelebilecekleri belirtilebilir.

Öğrenen üniversiteler, çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek için sürekli kendini geliştirme, öğrenerek önderlik etme ve bilgiyi inovasyona dönüştürebilme yeteneğine sahip olan üniversitelerdir (Odabaşı, 2006). Bu bağlamda yükseköğretim kurumları, çoğunlukla örgüt üyelerinin kendi öğrenmelerini, yaratıcılıklarını, potansiyellerini ve örgütsel performanslarını en üst düzeye çıkardıkları örgütler olan öğrenen örgütlerin somut bir örneği olarak görülmektedir (Smith, 2003). Yükseköğretim kurumlarının kendilerini öğrenmeye, bilgi üretmeye, araştırmaya adanmış ve diğer tüm örgütler gibi değişimlerden etkilenen birer örgüt oldukları düşünüldüğünde, öğrenen birer örgüt olmaları gerektiği açıkça görülmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının temel faaliyetleri olan araştırma ve eğitimi etkili bir biçimde yürütebilmeleri ve misyonlarına ulaşabilmeleri için örgütsel öğrenme sürecini benimsemeleri gerektiği de düşünülmektedir (Vatansever-Toylan ve Aydın-Göktepe, 2010). Ancak yükseköğretim kurumlarının ne derece öğrenen örgüt olduklarının tespiti, bu kurumların örgütsel öğrenme düzeylerinin belirli aralıklarla incelenmesi ile mümkündür.

Yükseköğretim kurumlarının öğrenen birer örgüt olup olmadıklarını belirlemek ise onların örgütsel öğrenme düzeylerinin ölçülmesi ile tespit edilebilmektedir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyini ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış ve çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Ulutaş (2015), Seaford (2003) tarafından geliştirilen 40 maddelik Öğrenen Örgüt Ölçeğini Türkçe’ye uyarlamış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını öğretim elemanları ile yürütmüştür. Bu ölçek, zihni modeller, kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarından oluşmaktadır. Ergin (2014) yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme kapasitesini ölçmeye yönelik bireysel öğrenme davranışları, grup öğrenme davranışları ve örgütsel öğrenme davranışları boyutlarından oluşan “Üniversiteler için Örgütsel Öğrenme Ölçeği”ni geliştirmiştir. Tiltay (2009) ise Senge’nin örgütsel öğrenme modeline dayalı olarak bireysel yetkinlik, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarından oluşan “Öğrenen Örgüt Ölçeğini” geliştirmiş ve ölçeği öğretim elemanları üzerinde uygulamıştır.

Örgütsel öğrenme düzeyleri

Örgütsel öğrenme çok düzeyli bir kavramdır. Örgütler birey, grup ve örgüt olmak üzere üç temel seviyede öğrenirler (Crossan, Lane ve White, 1999; Watkins ve Marsick, 2003). Örgüt içindeki tüm öğrenmeler özünde insan zihninde gerçekleşir (Simon, 1991). Örgütsel öğrenmenin çok boyutlu olması da içgörülerin ve inovatif fikirlerin kurumlardan ziyade bireylerde ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır (Nonaka ve Takeuchi, 1995). Ancak bireylerin bu öğrenmelerinin paylaşılması ve ortak olarak anlamlandırılması gerekmektedir (Daft ve Weick, 1984; Huber, 1991). Örgütlerde bireyler ve gruplar tarafından gerçekleştirilen öğrenmeler davranışları yönlendiren rutinler ile bütünleştirildiği zaman örgütsel hale gelmektedir (Levitt ve March, 1988). Sonuç olarak alan yazında örgütsel öğrenme teorisinin birey, grup ve örgüt düzeyinde olmak üzere üç düzeyde gerçekleştiğine yönelik bir uzlaşma bulunmaktadır (Crossan,

Lane, White ve Djurfeldt, 1995; Collinson ve Cook, 2007). Bu üç örgütsel öğrenme düzeyi, örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği yapıyı tanımlama aracı olarak işlev göstermektedir (Crossan, Lane ve White, 1999). Diğer bir deyişle, bir kurumun örgütsel öğrenme düzeyini belirlemek için birey, grup ve örgütsel düzeydeki öğrenmelerin bir bütün olarak incelenmesi gerektiği belirtilebilir.

Bireysel düzeyde öğrenme

Örgütsel öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesini kesinleştirmemekle birlikte, bireysel öğrenme olmaksızın örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi de olanaklı değildir (Senge, 2016). Dolayısıyla örgütsel öğrenmenin ilk ve temel koşulunun bireylerin öğrenmesi olduğu çıkarımında bulunulabilir. Kim (1993), örgütsel öğrenmede bireysel öğrenmenin iki açıdan önemli olduğunu belirtmektedir. Öncelikle tüm örgütler bireylerden oluşmaktadır. İkincisi ise örgütler belirli bir örgüt üyesinden bağımsız olarak öğrenebilirler ancak örgütsel öğrenmenin, örgütteki tüm bireylerden bağımsız bir biçimde gerçekleşmesi söz konusu değildir. Bireysel düzeyde öğrenme, insanların bilgi ve beceri kazanma ve anlam yaratma yolu olarak tanımlanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001). Mulholland ve diğerlerine (2001) göre bireysel öğrenme, örgüt üyelerinin açık ve örtük bilgilerinin etkileşimi sonucu gerçekleşir. Örtük bilgi, işin bir parçası olarak zahmetsizce ve rutin olarak kullanılan, ancak kolayca tanımlanamayan bilgi iken, açık bilgi incelemeye açık olan ve meslektaşlar arasında tartışılabilen bilgi türüdür. Örgüt üyeleri örtük bilginin yönlendirdiği eylemler ile ilgili açık bilgi üretebildiklerinde veya mevcut açık bilgileri değiştirebildiklerinde bireysel öğrenme gerçekleşmektedir.

Bireysel düzeyde öğrenme, görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bireysel yeterlilik, yetenek ve motivasyonu ifade etmektedir. Bu tür öğrenmede çalışanlardan yeni içgörüler yaratmaları, deneysel faaliyetlerde bulunmaları, geleneksel düşünme biçimlerinden uzaklaşarak yeni ve farklı şekillerde düşünmeleri, dış çevreyi izlemeleri, işleri ile ilgili yetkinliklerini geliştirmeleri, işleri ile gurur duymaları, işlerini sahiplenmeleri ve işlerini etkileyecek olan kritik konuların farkında olmaları gibi faaliyetler beklenmektedir (Bontis, Crossan ve Hlland, 2002). Bu düzeyde öğrenmede rol oynayan süreçler, sezgi ve yorumlamadır (Crossan, Lane ve White, 1999). Sezgi, yeni öngörülerin nasıl geliştirildiğini açıklayan bir süreç olması bakımından önem taşırken, yorumlama ise bireylerin bu yeni öngörülerini nasıl içselleştirdikleri ve açıklığa kavuşturduklarını anlamak açısından önem arz etmektedir (Bontis, Crossan ve Hlland, 2002). Marsick ve Watkins'e (1999) göre ise bireysel öğrenmede kilit öğeler, örgütte sürekli öğrenme olanaklarının yaratılması ile araştırma ve diyalogun teşvik edilmesidir. Öğrenen bir örgütte bireysel düzeyde öğrenmenin teşvik edilmesi için öncelikle işlerin öğrenmeye açık şekilde tasarlanması gerekmektedir. Böylece işgörenler iş başında öğrenerek eğitim ve gelişime yönelik olanaklardan faydalanabilir ve örgütün öğrenmesine katkıda bulunabilirler. Araştırma ve diyalogun teşvik edilmesi ise işgörenlerin birbirlerinin görüşlerini dinlemeleri, sorgulamaları, geri bildirimde bulunmaları ve yeni şeyler denemelerine olanak tanınması açısından önem taşımaktadır (Marsick, 2013). Kısacası örgütsel öğrenmenin ilk adımının bireysel düzeyde öğrenmeden geçtiği söylenebilir. Örgütlerde bireysel öğrenmenin geliştirilmesi hem bireyin ihtiyaçlarının hem de örgütün ihtiyaçlarının karşılanması bağlamında gerekli görülmektedir. Bu nedenle örgütler, eğitimleri öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre düzenleme, geribildirim kullanımı, farklı öğrenme stillerini tanıma gibi çeşitli yöntemlere başvurmaktadırlar (Wilkinson ve Kleiner, 1993). Bu anlamda örgütlerde bireysel öğrenmelerin hem bireyin amaçlarını hem de örgütün amaçlarını karşılamaya dönük olarak tasarlanması gerektiği söylenebilir.

Takım/Grup düzeyinde öğrenme

Örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme kadar önemli olan diğer öğrenme türü, takım veya grup öğrenmesidir. Senge'in (2016) örgütlerin öğrenen örgüt olabilmeleri için önerdiği disiplinlerden biri de takım öğrenmesidir. Senge'e göre günümüz örgütlerinde temel öğrenme birimi bireylerden

ziyade takımlardır. Takımlar öğrenmedikçe, örgütlerin de öğrenmesinin olası olmadığı söylenebilir. Özellikle 21. yüzyıl örgütleri, karmaşık ve sürekli değişen bir çevrede hayatta kalmaya ve rekabet etmeye çalıştıklarından, bu örgütlerin takım çalışmasına başvurmadan, takım üyelerinin bilgi, deneyim ve fikirlerinden yararlanmadan, yaratıcı çözümler üretmeleri, yeni yaklaşımlar geliştirmeleri, doğru ve yerinde kararlar alabilmeleri oldukça güç görünmektedir (Akpınar, 2007). Takım veya grup öğrenmesinin bireysel öğrenmenin ötesinde ve birden fazla bireyin öğrenme gücünden beslenen bir öğrenme türü olduğu söylenebilir.

Takım düzeyinde öğrenme, uyumlu ve işbirliğine dayalı eylem kapasitesi için yeni bilgilerin karşılıklı olarak oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001). Takım/grup düzeyinde öğrenme; örgütlerde karmaşık sorunların çözümü, işbirlikçi çözümlerin üretimi ve takım çalışması kültürünün özendirilmesi bakımlarından önemli görülmektedir. Senge'e (2016) göre takım öğrenmesinde anahtar unsur diyalog ve tartışmadır. Diyalog aracılığıyla işgörenler fikirlerini açıkça paylaşabilir ve her örgüt üyesi yöneticilere önerilerde bulunabilir. Tartışma ise farklı görüşler sunulup savunulmasına ve böylece ortak bir anlayış oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Marsick ve Watkins'e (1999) göre de grup düzeyinde öğrenmede önemli olan örgütün iş birliği ve takım öğrenmesini teşvik etmesidir. Böyle bir örgüt, iş gruplarının farklı şekillerde düşüncelerini destekleyecek şekilde tasarlanmakta, gruplar birlikte öğrenerek çalışmakta ve iş birliğine değer verildiği için ödüllendirilmektedir (Marsick, 2013). Kısacası takım/grup öğrenmesinde öne çıkan unsurlar; diyalog, tartışma, işbirliği ve takım öğrenmesinin teşvikidir. Takım halinde öğrenme, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasında bağlantı kuran bir köprü gibi düşünülebilir. Bu anlamda bireysel öğrenmenin örgüte aktarılmasında dönüştürücü bir süreç olarak işlev göstermektedir. Ancak bu noktada grup öğrenmesinin yanı sıra, iletişim, açıklık, ortak bir vizyon geliştirilmesi ve girişimlerin ödüllendirmesi gibi öğelerin de işe koşulması gerekmektedir (Garavan, 1997). Sonuç olarak takım halinde öğrenme, iş birliği ruhu ile çoğulculuğu ön plana çıkaran ve bu sayede örgütlerin bireysel öğrenmelerden daha fazlasına ulaşabileceklerini öne süren bir kavram olarak nitelendirilebilir.

Bontis, Crossan ve Hlland (2002), çoğu zaman örgütlerde somut takımlardan ziyade ortak bir anlayış geliştirmeye çalışan insan gruplarının olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle takım yerine grup düzeyinde öğrenme kavramını tercih etmektedirler. Bu tür öğrenme, grup dinamikleri ve ortak anlayış geliştirilmesi süreci ile ilişkili bir kavramdır. Bu süreçte ise bütünleşme anahtar bir rol oynamaktadır. Bütünleşme süreci, bireyler arasında paylaşılan bir anlayış geliştirilmesi ve karşılıklı uyumlaştırma yolu ile koordineli bir biçimde harekete geçilmesi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte özellikle diyalog ve ortak eylem, grup üyeleri arasında ortak anlayışın geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Crossan, Lane ve White, 1999). Grup düzeyinde öğrenmenin kapsadığı faaliyetler olarak ise gruplarda etkili bir biçimde çalışma, verimli toplantılar gerçekleştirme, belirli konular için doğru insanları görevlendirme hem başarıları hem de başarısızlıkları paylaşmaya hazır olma, çeşitliliği destekleme ve çatışmaları etkili bir biçimde yönetme gibi faaliyetler sıralanabilir (Bontis, Crossan ve Hlland, 2002). Sonuç olarak gerek takım düzeyinde öğrenme gerek grup düzeyinde öğrenme olarak ifade edilsin bu süreçte öne çıkan öğrenin, bireysel öğrenmelerin paylaşılarak örgüt üyeleri arasında ortak olarak anlamlandırılması olduğu söylenebilir.

Örgütsel düzeyde öğrenme

Alan yazında bireysel ve örgütsel öğrenmenin birbirinden ayrı şeyler oldukları konusunda bir görüş birliği mevcuttur (Fiol ve Lyles, 1985). Örgütler her ne kadar üyeleri aracılığı ile öğrenseler de örgütsel düzeyde öğrenmeyi, üyelerin öğrenmelerinin toplamı olarak değerlendirmek doğru değildir. Çünkü örgütler bir beyine değil, yalnızca bilişsel sistemlere ve hafızalara sahiptirler. Dolayısıyla, örgütlerin üyeleri ve liderleri değişse de örgütlerin hafızaları, belirli davranış kalıplarını, zihinsel haritaları, normları ve değerleri zamana karşı korumaya devam ederler (Hedberg, 1981). Her ne kadar örgütsel öğrenme kavramı insan öğrenmesinden esinlenerek

geliştirilen bir metafor olarak ortaya atılmış olsa da bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasında bariz bir farklılık olduğu söylenebilir.

Kim (1993) örgütsel düzeyde öğrenmenin bireysel öğrenmeden farkı olarak bireysel öğrenmelerin örgütün hafızasına ve yapısına gömülü hale gelmesi sürecine işaret etmektedir. Bir tür aktarım olarak ifade edilebilecek bu sürecin, örgütsel düzeyde öğrenmenin özünü oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca bireysel ve örgütsel düzeydeki öğrenmenin birbirinden farklı şeyler olduğunun bir diğer göstergesi, bireysel öğrenme teorilerinin pek çoğunun, örgütlerde gerçekteşen, benzersiz ve tekrarlanamayan stratejik düzeydeki öğrenmeleri açıklamada yetersiz kalmasıdır (Fiol ve Lyles, 1985). Dolayısıyla bireysel düzeyde öğrenme ile örgütsel düzeyde öğrenmenin birbiri ile ilişkili ancak farklı süreçler olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Örgütsel düzeyde öğrenme, sistemlere, politikalara, prosedürlere, iş süreçlerine ve bilgi sistemlerine, örgütün zihinsel modellerine, şema, ürün ve hizmetlere gömülü bilgilerin içine yerleştirilmiş öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001). Örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekteşirilebilmesi için örgütte öğrenmeyi yakalamak ve paylaşmak için sistemler kurulması ve çalışanların ortak bir vizyon doğrultusunda yetkilendirilmesi önem taşımaktadır. Örgütsel düzeyde öğrenmenin olduğu örgütlerde, öğrenmeyi paylaşmak için gerek yüksek gerekse de düşük teknolojili sistemler yaratılır ve bu sistemler işle bütünleştirilir. Çalışanların ortak bir vizyon doğrultusunda yetkilendirilmesi için ise bu vizyonun oluşumuna katkı sağlamları ve bu vizyon doğrultusunda eşit sorumluluk ve yetki ile donatılmaları önem taşımaktadır (Marsick, 2013; Marsick ve Watkins, 1999). Dolayısıyla, örgütsel düzeyde öğrenmenin örgütün örgütsel öğrenmeyi destekleme mekanizmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel düzeyde öğrenme, geçmiş deneyimlerden faydalanma, çevresel değişikliklere uyum sağlama ve gelecekteki seçenklere imkan tanıma aracı olarak işlev göstermektedir (Berends, Boersma ve Weggeman, 2003). Bontis, Crossan ve Hulland (2002) örgütsel düzeyde öğrenmeyi, örgütün kültürü, sistemleri, yapısı, stratejisi gibi insan dışı öğrenme depoları arasında bir uyumun sağlanması olarak değerlendirmektedirler. Örgütsel düzeyde öğrenme sürecinde kilit role sahip olan süreç, kurumsallaşmadır. Rutinleşmiş işlemlerin gerçekteşmesini sağlama süreci olan kurumsallaşma, bireylerin ve grupların öğrenmelerinin; sistem, yapı, prosedürler ve stratejiye gömülmesini sağlar (Crossan, Lane ve White, 1999). Böylece bireysel ve grup düzeyindeki öğrenmeler kurumsal hale gelebilmektedir.

Sonuç olarak, örgütsel öğrenme farklı düzeyler açısından sınıflandırılarak incelenen bir kavramdır. Shrivastava (1983) örgütsel öğrenmenin farklı düzeyler doğrultusunda incelenmesinin araştırmacılar açısından oldukça yararlı olduğunu belirtmektedir. Çünkü farklı öğrenme düzeyleri, farklı insanlar ve örgütsel yeterlikler gerektirmektedir. Örneğin bireysel veya grup düzeyinde öğrenme için bireylerin veya grupların teknik becerilerinin geliştirilmesi gerekirken, örgütsel düzeyde öğrenme için liderlik ve karar verme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Collinson ve Cook, 2007). Bu araştırmada da son yıllarda örgütsel öğrenme ile ilgili deneysel çalışmaların örgüt içindeki farklı öğrenme düzeylerine dayalı olarak yapılması önerisi göz önünde bulundurularak, örgütsel öğrenme kavramı birey, grup ve örgüt düzeyinde öğrenme şeklinde ele alınmiştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucu yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerini ölçmek üzere uyarlanmış ya da geliştirilmiş ölçme araçlarının genellikle öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmelerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle bireysel düzeyde öğrenme boyutunun geçerlik ve güvenilirliğini düşürebilecek bir durum yaratmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada bireysel düzeyde öğrenme boyutu öğretim elemanlarının kendi öğrenme düzeyleri yerine meslektaşlarının öğrenme düzeylerini değerlendirmeleri şeklinde düzenlenmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel

öğrenme düzeylerini ölçmek üzere geçerlilik ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracının alan yazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada alan yazındaki örgütsel öğrenme modellerinden yararlanılarak yükseköğretim kurumları özelinde kullanılabilecek Türk kültürüne özgü bir ölçek geliştirmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek adına oluşturulan örgütlerin hayatta kalarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, kendilerini sürekli geliştirmelerine ve çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Örgütlerin bunu sağlayabilmeleri için öncelikle örgütün en önemli kaynağı olan insan sermayesinin becerilerinin iyileştirilmesi ve örgütün bir bütün olarak sürekli yeni bilgiler edinerek öğrenen bir yapıya kavuşması gerekmektedir. Özellikle yükseköğretim alanında oldukça fazla hissedilen küresel etkiler, onların rekabet gücünü arttırmaları adına öğrenen birer örgüte dönüşmelerini bir gereklilik haline getirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada geliştirilecek olan ölçeğin, yükseköğretim kurumlarının öğrenen bir örgüt olup olmadığının belirlenmesi, örgütsel öğrenme açısından hangi alanlarda avantaj ve dezavantajlarının bulunduğu saptanması bakımından uygulamaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bir örgütün öğrenen bir örgüt olup olmadığının belirlenmesi, o örgütte örgütsel öğrenmenin etkili bir biçimde hayata geçirilmesinin önünde engel teşkil eden etmenlerin ve örgütü öğrenen örgüt yapısına kavuşturacak stratejilerin belirlenmesi adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada geliştirilecek olan ölçme aracının, yükseköğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma yolundaki eksik noktalarının ortadan kaldırılması ve gerekli tedbirlerin alınması bakımından kurumlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada alan yazındaki öğrenme modellerine dayalı olarak hazırlanan ölçek maddeleri nicel yöntemler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olduğundan, yöntem olarak ölçek geliştirme çalışmalarının basamakları izlenmiştir. Bu basamaklar, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulamasının yapılması, AFA uygulaması sonrası ortaya çıkan yapının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulamasının yapılması ve güvenilirlik analizlerinin yapılması şeklinde özetlenebilir.

Çalışma grubu

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının örneklem grubunu, URAP sıralamasında 15. ile 30. sırada yer alan üniversitelerdeki öğretim elemanları oluşturmuştur. Bu durumun nedeni, araştırma sonucunda geliştirilecek olan ölçeğin üniversitelere yönelik olması nedeniyle öğretim elemanları açısından çeşitliliğin artırılmasının hedeflenmesidir. Uygulamaya dahil edilen üniversiteler sırasıyla Akdeniz Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Konya Teknik Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için veriler, 12 devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.12.2018 tarih ve 112384 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için veriler 11 Haziran-04 Ağustos 2019 tarihleri arasında toplanmış ve 314 öğretim elemanından veri elde edilmiştir. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin AFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA Çalışmasına Katılan
Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	128	40,8
	Erkek	186	59,2
Unvan	Prof. Dr.	65	20,7
	Doç. Dr.	28	8,9
	Dr. Öğr. Üyesi	70	22,3
	Dr. Öğr. Gör.	17	5,4
	Öğr. Gör.	58	18,5
	Dr. Arş. Gör.	20	6,4
	Arş. Gör.	56	17,8
Yaş	23-31 yaş	53	16,9
	32-40 yaş	113	36,0
	41-49 yaş	65	20,7
	50-58 yaş	59	18,8
	59-67 yaş	24	7,6
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi	47	15,0
	Dicle Üniversitesi	29	9,2
	Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	26	8,3
	İnönü Üniversitesi	42	13,4
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	22	7,0
	Konya Teknik Üniversitesi	14	4,5
	Sakarya Üniversitesi	21	6,7
	Selçuk Üniversitesi	62	19,7
	Süleyman Demirel Üniversitesi	49	15,6
	Yanıtlamayanlar	2	0,6
Toplam Hizmet Süresi	7 yıl ve daha az	136	43,3
	8-15 yıl	72	22,9
	16-23 yıl	48	15,3
	24-31 yıl	38	12,1
	32-39 yıl	20	6,4
Toplam Kıdem	8 yıl ve altı	128	40,8
	9-17 yıl	75	23,9
	18-26 yıl	65	20,7
	27-35 yıl	39	12,4
	36-44 yıl	6	1,9
	Yanıtlamayanlar	1	0,3
Toplam		314	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 128'inin (%40,8) kadın, 186'sının (%59,2) erkek olduğu görölmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 65'inin (%20,7) profesör doktor, 28'inin (%8,9) doçent doktor, 70'inin (%22,3) doktor öğretim üyesi, 17'sinin (%5,4) doktor öğretim görevlisi, 58'inin (%18,5) öğretim görevlisi, 20'sinin (%6,4) doktor araştırma görevlisi ve 56'sının (%17,8) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 23-31 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,9, 32-40 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %36,0, 41-49 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %20,7, 50-58 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %18,8, 59-67 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %7,6'dır. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 23-31 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,9, 32-40 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %36,0, 41-49 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %20,7, 50-58 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %18,8, 59-67 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %7,6'dır.

Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 47'sinin (%15,0) Bursa Uludağ Üniversitesi'nde, 29'unun (%9,2) Dicle Üniversitesi'nde, 26'sının (%8,3) Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde, 42'sinin (%13,4) İnönü Üniversitesi'nde, 22'sinin (%7,0) Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, 14'ünün (%4,5) Konya Teknik Üniversitesi'nde, 21'inin (%6,7) Sakarya Üniversitesi'nde, 62'sinin (19,7) Selçuk Üniversitesi'nde ve 49'unun (%15,6) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. 314 katılımcıdan 2'si (%0,6) ise bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretim elemanlarının üniversitedeki hizmet süreleri incelendiğinde, 136'sının (%43,3) 7 yıl ve daha az, 72'sinin (%22,9) 8-15 yıl arası, 48'inin (%15,3) 16-23 yıl arası, 38'inin (%12,1) 24-31 yıl arası, 20'sinin (%6,4) ise 32-39 yıl arası hizmet süresine sahip olduğu belirlenmiştir. Akademisyenlikteki toplam kıdem bağlamında öğretim elemanlarının önemli bir bölümü 8 yıl ve daha az (%40,8) akademik kıdeme sahip olup, bunu sırasıyla 9-17 yıl arası (%23,9), 18-26 yıl arası (%20,7), 27-35 yıl arası (%12,4), 36-44 yıl arası (%1,9) grupları takip etmektedir. Bir öğretim elemanı ise (%0,3) ise akademisyenlikteki toplam kıdem süresini belirtmemiştir. Alan yazında DFA uygulamasının yeni bir veri seti üzerinde yapılması önerildiğinden (Henson ve Roberts, 2006), analizlerde farklı örneklem ve veri setlerinden yararlanılmıştır. AFA uygulaması gerçekleştirildikten sonra ölçeğin DFA için verileri 14 Ağustos-09 Eylül 2019 tarihleri arasında toplanmış ve 200 öğretim elemanından veri elde edilmiştir. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği DFA Çalışmasına Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik	Değişken	f	%	
Cinsiyet	Kadın	99	49,5	
	Erkek	101	50,5	
Unvan	Prof. Dr.	39	19,5	
	Doç. Dr.	34	17,0	
	Dr. Öğr. Üyesi	34	17,0	
	Dr. Öğr. Gör.	9	4,5	
	Öğr. Gör.	33	16,5	
	Dr. Arş. Gör.	4	2,0	
	Arş. Gör.	47	23,5	
	Yanıtlayanlar	1	0,5	
Yaş	24-32 yaş	43	21,5	
	33-41 yaş	64	32,0	
	42-50 yaş	46	23,0	
	51-59 yaş	33	16,5	
	60-68 yaş	13	6,5	
	Yanıtlayanlar	1	0,5	
	Üniversite	Akdeniz Üniversitesi	63	31,5
		Bursa Uludağ Üniversitesi	27	13,5
Dokuz Eylül Üniversitesi		59	29,5	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		31	15,5	
Sakarya Üniversitesi		14	7,0	
Süleyman Demirel Üniversitesi		5	2,5	
Yanıtlayanlar		1	0,5	
Toplam Hizmet Süresi		8 yıl ve daha az	91	45,5
	9-17 yıl	47	23,5	
	18-26 yıl	42	21,0	
	27-35 yıl	16	8,0	
	36-44 yıl	4	2,0	

Tablo 2 (devamı)

Özellik	Değişken	f	%
Toplam Kıdem	8 yıl ve altı	82	41,0
	9-17 yıl	42	21,0
	18-26 yıl	52	26,0
	27-35 yıl	20	10,0
	36-44 yıl	4	2,0
Toplam		200	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 99'unun (%49,5) kadın, 101'inin (%50,5) erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 39'unun (%19,5) profesör doktor, 34'ünün (%17,0) doçent doktor, 34'ünün (%17,0) doktor öğretim üyesi, 9'unun (%4,5) doktor öğretim görevlisi, 33'ünün (%16,5) öğretim görevlisi, 4'ünün (%2,0) doktor araştırma görevlisi ve 47'sinin (23,5) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 24-32 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %21,5, 33-41 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %32,0, 42-50 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %23,0, 51-59 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,5 ve 60-68 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %6,5'tir. Öğretim elemanlarının 1'i (%0,5) ise yaş değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 63'ünün (%31,5) Akdeniz Üniversitesi'nde, 27'sinin (%13,5) Bursa Uludağ Üniversitesi'nde, 59'unun (%29,5) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, 31'inin (%15,5) Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, 14'ünün (%7,0) Sakarya Üniversitesi'nde, 5'inin (%2,5) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının 1'i (%0,5) ise bu soruya yanıt vermemiştir. Katılımcıların üniversitedeki hizmet süreleri göz önüne alındığında, sayıca en fazla olan grubun 8 yıl ve daha az kıdeme sahip katılımcıların (n=91, %45,5) bulunduğu grup olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 9-17 yıl arası (n=47, %23,5), 18-26 yıl arası (n=42, %21,0), 27-35 yıl arası (n=16, %8,0) ve 36-44 yıl arası (n=4, %2,0) kıdeme sahip katılımcılar izlemektedir. Öğretim elemanlarının akademik toplam kıdemleri incelendiğinde ise, 82'sinin (%41,0) 8 yıl ve daha az, 42'sinin (%21,0) 9-17 yıl arası, 52'sinin (%26,0) 18-26 yıl arası, 20'sinin (%10,0) 27-35 yıl arası, 4'ünün (%2,0) ise 36-44 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle örgütsel öğrenmeye yönelik alan yazın detaylı bir biçimde incelenmiş ve örgütsel öğrenmeyi ölçmeye yönelik geliştirilen modeller belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu Marsick ve Watkins (1999) ile Bontis, Crossan ve Hlland'ın (2002) bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme modelleri temel alınmıştır. Modellerden yola çıkarak alanyazında bu modellere yönelik geliştirilen ölçme araçları incelenmiş ve 73 maddelik bir taslak ölçek formu geliştirilmiştir. Yetmişüç maddeden oluşan taslak ölçek formu Eğitim Yönetimi alanından iki profesör doktor, Yönetim ve Organizasyon alanından bir profesör doktor, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalından bir profesör doktor, Temel Eğitim Bölümü alanından bir profesör doktor, Eğitim Yönetimi alanından iki doktor öğretim üyesi, Eğitim Yönetimi alanından bir araştırma görevlisi olmak üzere sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anlaşılır olmayan ifadelerin olduğu maddeler, bir soruda birden fazla özelliği ölçen maddeler ile birbirini kapsayan maddeler çıkarılmış ve ölçek 39 maddeye indirilmiştir. Çalışmanın hedef kitesini öğretim elemanları oluşturduğundan, 39 maddelik taslak ölçek formu, dil ve anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla ile iki öğretim elemanına uygulanmış ve maddelerin anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. İzlenen aşamalar sonucunda 39 maddeden oluşan ölçek formunun, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapmak için hazır hale geldiğine karar verilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geçerliliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler (faktörler) elde etmeye yönelik çok değişkenli bir istatistik olan faktör analizi, davranış bilimlerinde kullanılan araçların yapı geçerliliğini incelemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002a). Yapı geçerliliğini belirlemenin ikinci aşaması olarak kabul edilen DFA ise, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını ve faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Özdamar, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen nicel veriler öncelikle araştırmacı tarafından kodlanarak Excel 2010 programına girilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanması ve açımlayıcı faktör analizi için SPSS 21.0 programından; doğrulayıcı faktör analizi için ise Amos Graphics programından yararlanılmıştır. Cronbach alfa katsayılarının hesaplanmasında SPSS 21.0 programından, McDonald's Omega güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında ise Jamovi 1.8.1 uygulamasından yararlanılmıştır. Araştırmada izlenen işlemlerin adımları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmada gerçekleştirilen işlemler.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesine yönelik yapılan ön analizler, AFA uygulaması ve güvenilirlik çalışması ile DFA uygulamasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Ön analizler

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin AFA uygulamasına uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği ile toplanan 314 verinin çarpıklık değeri -0,275, basıklık değeri ise 0,034 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağıldığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Verilerin normal dağıldığına karar verildikten sonra, veri setinin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığı incelenmiştir.

Faktör analizinde yeterli örneklem sayısının kaç olması gerektiğine ilişkin alan yazında farklı görüşler bulunmaktadır. Kline (1994) güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik bir örneklem grubu ile veya madde sayısının iki katı ile on katı arasında bir örneklem grubu ile çalışılmasını

önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre faktör analizinin en az 300 kişilik bir örneklem grubuyla yapılması gerekmektedir. Streiner (1994) ise faktör analizinde örneklemde bulunması gereken katılımcı sayısının en az 100 kişi olması koşuluyla madde sayısının en az beş katı kadar olması gerektiğini belirtmektedir. Kısacası faktör analizinde örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olması ve analiz edilecek değişken sayısının en az beş katı kadar olması gerektiği konusunda genel bir kabul bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla 314 öğretim elemanından oluşan bir örneklem in açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için yeterli bir örneklem büyüklüğü olduğu söylenebilir.

Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan diğer ölçütler ise Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett Küresellik testidir. Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunun göstergeleridir (Huck, 2012). Hutcheson ve Sofroniou (1999) 0,50 ile 0,70 arasındaki KMO değerinin normal, 0,70 ile 0,80 arasındaki KMO değerinin iyi, 0,80 ile 0,90 arasındaki KMO değerinin çok iyi, 0,90 ile 1,00 arasındaki KMO değerinin ise mükemmel olduğunu ifade etmektedir. Tablo 3'de Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3

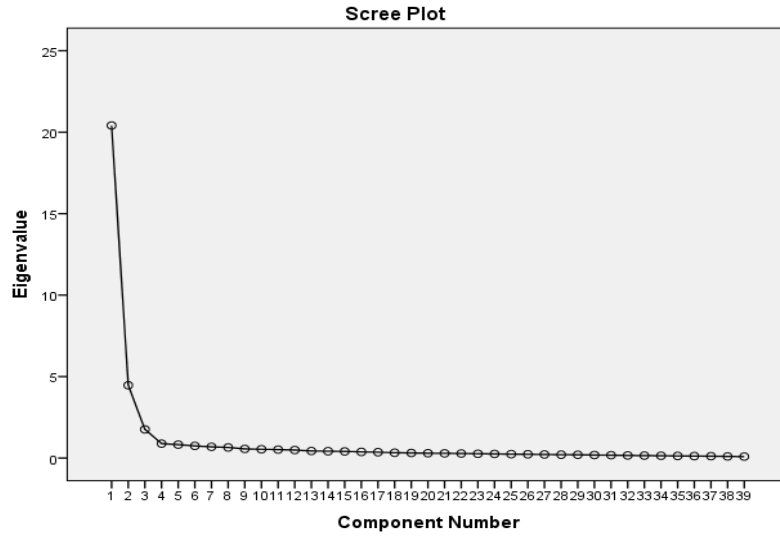
KMO ve Bartlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçütü		0,966
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	11989,076
	Sd	741
	p	0,000

Tablo 3 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin (0,966) “mükemmel” düzeyde olduğu ve Bartlett küresellik testi ki-kare değerinin ($x^2 = 11989.076$; $sd = 741$; $p < .001$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında verilerin açımlayıcı faktör analizi için oldukça uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra ölçeğin bütünü için Temel Bileşenler Analizi-Çok Değişkenli (varimax) Dik Dördürme yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA uygulaması

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiş olan 5'li Likert türünde bir veri toplama aracı olarak düzenlenmiştir. AFA için hazırlanan ve 39 maddeden oluşan veri toplama aracının ilk hali pilot çalışmada 314 öğretim elemanına uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısına karar verirken öz-değer, açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinin (scree graph/plot) incelenmesi şeklinde üç temel ölçütten faydalanılmaktadır. Faktör analizinde, genel olarak öz değeri 1 ve daha büyük olan faktörler, toplam varyansın 2/3'ünü kapsayan faktör sayısı ve çizgi grafiğinde hızlı düşüşlerin görüldüğü faktör, önemli faktör sayısının göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2002a). 314 öğretim elemanından veri alınarak oluşturulan veri toplama aracının çizgi grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA verileri için çizgi grafiği.

Şekil 2’deki grafik incelendiğinde üçüncü faktörden itibaren eğimin azaldığı ve diğer faktörlerin özdeğerlerinin ölçek yapısına giderek azalan düşük bir seviyede katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin 3 faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansına ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Başlangıç özdeğerleri				Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı			Döndürülmüş kareli yüklerin toplamı		
		Açıklanan		Açıklanan					
		Varyans	Kümülatif	Varyans	Kümülatif		Açıklanan	Kümü-	
M	Toplam	%	%	Toplam	%	%	Toplam	Varyans %	latif %
1	20,412	52,338	52,338	20,412	52,338	52,338	10,642	27,288	27,288
2	4,466	11,451	63,789	4,466	11,451	63,789	9,280	23,796	51,084
3	1,757	4,506	68,295	1,757	4,506	68,295	6,713	17,212	68,295

Not: Faktör çıkarma yöntemi: Temel Bileşenler Analizi.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden çok değişkenlik (varimax) kullanılmıştır. Faktör analizinde 0,30 madde faktör yükünün oldukça zayıf, 0,45’in orta, 0,55’in iyi, 0,63’ün oldukça iyi ve 0,71’in mükemmel olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu nedenle faktör analizi sırasında faktör yüklerinin 0,45’ten yüksek olmasına ve birden çok faktördeki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002b). Yapılan analiz sonucu faktör yük değeri 0,50’den düşük olan ve binişik olan herhangi bir madde tespit edilmemiştir. Böylece üç boyuttan (bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme) ve 39 maddeden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Bireysel düzeyde öğrenme boyutu toplam varyansın %17,212’sini, grup düzeyinde öğrenme boyutu %23,796’sını, örgütsel düzeyde öğrenme boyutu %27,288’sini açıklamaktadır. Tablo 5’te 39 maddelik ölçeğin boyutları, bu boyutlar altındaki maddeler ve maddelere ilişkin faktör yükleri gösterilmiştir.

Tablo 5
Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği- Açımlayıcı Faktör Analizi
Sonuçları (N=314)

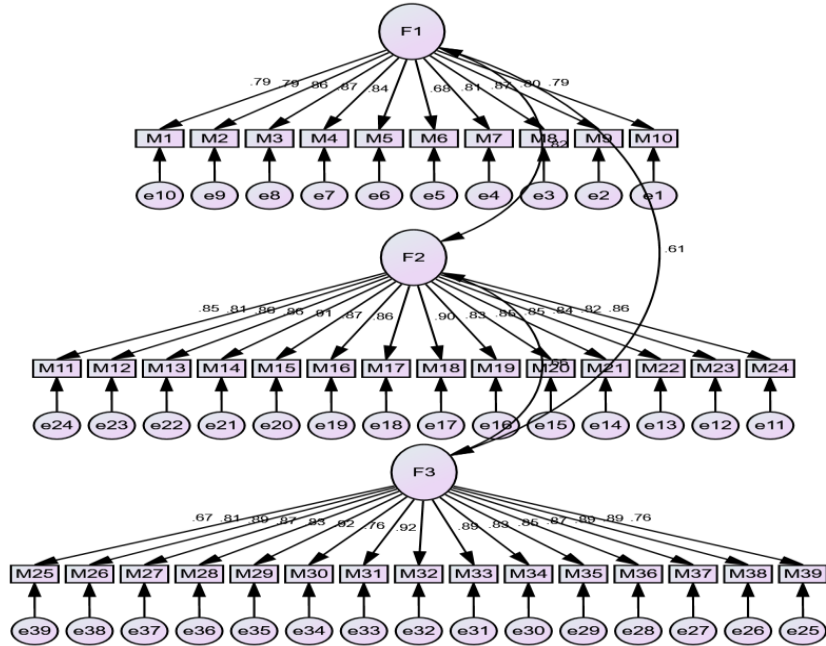
Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		
	1	2	3
1. Bireysel Düzeyde Öğrenme Meslektaşlarım;			
1. Yapılan hatalardan ders çıkarırlar.	0,658	0,305	0,201
2. Görevleri ile ilgili gelişime gereksinim duydukları konuları bilirler.	0,760	0,340	0,156
3. İşlerini yaparken karşılaştıkları sorunları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler.	0,756	0,283	0,300
4. Öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak görürler.	0,760	0,273	0,283
5. Yeni deneyimlere açıktırlar.	0,729	0,367	0,239
6. Birbirlerini nesnel bir biçimde değerlendirirler.	0,548	0,351	0,193
7. Uzmanlık alanları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederler.	0,648	0,316	0,262
8. Deneyimlerini, yeni öğrenmeleri destekleyecek şekilde kullanırlar.	0,693	0,397	0,282
9. Olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşır.	0,580	0,460	0,256
10. Yeni öğrenmeleri, ödül olarak görürler.	0,635	0,407	0,233
2. Grup Düzeyinde Öğrenme Grup çalışmalarında;			
11. Elde edilen başarılar grup üyelerince takdir edilir.	0,352	0,653	0,203
12. Çıkan çatışmalar etkili bir biçimde yönetilir.	0,354	0,667	0,265
13. Üyeler yeni bilgiler öğrenmek için birbirlerini teşvik ederler.	0,466	0,669	0,256
14. Üyeler yeni öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşırlar.	0,399	0,709	0,175
15. Üyeler işbirliği içinde çalışırlar.	0,285	0,814	0,163
16. Üyeler, ortak amaca yönelik davranışlar sergilerler.	0,402	0,720	0,209
17. Üyeler birbirleri ile açık bir iletişim kurarlar.	0,298	0,753	0,228
18. Farklı bakış açılarına değer verilir.	0,340	0,714	0,329
19. Üyeler tüm sorumluluğu paylaşırlar.	0,292	0,708	0,284
20. Her bir üyenin görüşlerini dile getirmesine önem verilir.	0,280	0,730	0,259
21. Her üye, yeterliklerine uygun konulara liderlik etme olanağına sahiptir.	0,221	0,664	0,300
22. Üyeler, görevleri ile ilgili birbirlerine geri bildirimler sunarlar.	0,224	0,785	0,253
23. Her üyenin yeterlikleri dikkate alınarak iş bölümü yapılır.	0,203	0,739	0,257
24. Kararlar, tüm üyelerin katılımını sağlayacak bir süreç izlenerek alınır.	0,209	0,750	0,310
3. Örgütsel Düzeyde Öğrenme $\alpha=0,969$ Çalıştığım kurum;			
25. Gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanır.	0,278	0,219	0,620
26. Çalışanların öğrenmeye ilişkin taleplerini karşılar.	0,305	0,216	0,725
27. Çalışanların farklı bakış açıları sunmalarını destekler.	0,246	0,266	0,808
28. Çalışanların kararlara katılımını önemser.	0,208	0,231	0,807
29. Farklı kurumlarla birlikte çalışmaya değer verir.	0,172	0,267	0,751
30. Yöneticileri, sürekli mesleki gelişim konusunda çalışanlara örnek olur.	0,263	0,178	0,819
31. Çalışanların performansını düzenli olarak değerlendirir.	0,290	0,184	0,723
32. Öğrenmeyi destekleyici stratejiler benimser.	0,201	0,211	0,840
33. Yeni bilgilerin kurum içinde yayılmasını sağlar.	0,177	0,241	0,818
34. Çalışanların bilgilerinden faydalanır.	0,165	0,221	0,791
35. Disiplinlerarası çalışmaları destekler.	0,150	0,206	0,777
36. Girişimciliği destekler.	0,118	0,196	0,804
37. Yenilikçi uygulamalara öncelik verir.	0,158	0,240	0,806
38. Çalışanların uygulamalara yönelik eleştirilerini dikkate alır.	0,131	0,240	0,822
39. Çalışanları, yeni öğrenmeleri neticesinde ödüllendirir.	0,163	0,202	0,771
Özdeğer	20,41	4,47	1,76
Açıklanan Varyans = %68,295	27,29	23,80	17,21

Not: Ölçek Toplam McDonald's $\omega = 0,981$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, elde edilen üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı %68,295'tir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın ne kadar olması gerektiği konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır. Akın, Akın ve Abacı (2007) açıklanan varyans oranı için %30 ve üzerinin ölçüt olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Akbulut (2010) faktör analizi sonucunda açıklanan varyansın en az %50 olması gerektiğini ifade etmektedir. Hair ve arkadaşları (2014) ise sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %60 civarı ve daha düşük düzeylerde kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranının (%68,3) yeterli olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin, bireysel düzeyde öğrenme boyutu 10 maddeden, grup düzeyinde öğrenme boyutu 14 maddeden ve örgütsel düzeyde öğrenme boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,548 ile 0,760, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,653 ile 0,814, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,620 ile 0,840 arasında olduğu saptanmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği DFA uygulaması

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin doğrulama çalışması 200 öğretim elemanından elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. DFA uygulamalarında her zaman normallik varsayımının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Vieira, 2011). Bu nedenle DFA uygulamasından önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması, verilerin normal dağıldığının göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin DFA uygulaması için toplanan 200 verinin çarpıklık değeri -0,095, basıklık değeri ise -0,521 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmesinin ardından DFA uygulamasına geçilmiştir. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin DFA uygulaması sonucunda gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiler Şekil 3'te sunulmuştur. Şekil 3'te birinci faktör "bireysel düzeyde öğrenme" boyutunu, ikinci faktör "grup düzeyinde öğrenme" boyutunu, üçüncü faktör "örgütsel düzeyde öğrenme" boyutunu temsil etmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin örtük değişkenleri açıklamada yeterli standardize değerlere sahip oldukları belirlenmiştir.



Şekil 3. Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler.

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin birinci düzey doğrulamalı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri, bu indekslere ilişkin kabul edilebilir değerler ve ilgili kaynaklar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	DFA
Örneklem büyüklüğü	Madde (32*5=160)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	200
x^2/sd	$0 \leq x^2/sd \leq 5$	Jöreskog (1969)	2,075
	$0 \leq x^2/sd \leq 2,5$	Kline (2011)	
	$0 \leq x^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s.54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	0,073
SRMR	$SRMR \leq 0,10$	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s.828)	0,048
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	0,914
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	0,909

Alan yazında örneklem büyüklüğünden etkilenen bir değer olması nedeniyle 200 ve üzeri sayıdaki örneklerde ki-kare değerine yerine düzeltilmiş ki-kare (x^2/sd [serbestlik derecesi]) değerinin raporlanması gerektiği belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Tablo 6’da görüldüğü gibi düzeltilmiş ki-kare değerinin 2,5 (Kline, 2011) ile 5’in altında (Jöreskog, 1969) olmak üzere geniş bir uyum aralığı değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada x^2/sd değerinin 2,075 olduğu hesaplanmış ve bu değer iyi bir uyum göstergesi olarak değerlendirilmiştir. DFA’da uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin alanyazında ortak bir görüş bulunmadığından, diğerlerinden daha kapsamlı olması nedeniyle Brown (2006)’un önerdiği uyum indeksleri olan RMSEA, SRMR, CFI ve TLI değerlerinin rapor edilmesi uygun görülmüştür. RMSEA değerinin 0,05’e eşit ya da altında aldığı değerler iyi uyum, 0,05 ile 0,08 arasında aldığı değerler yeterli uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen 2008; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). Araştırmada Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin RMSEA değerinin 0,073 olduğu belirlenmiş ve modelin bu değer açısından yeterli bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Modelin SRMR değerinin 0,048, CFI değerinin 0,914 ve TLI değerinin 0,909 olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin 3 faktörlü yapısının doğrulandığı belirlenmiştir (Tablo 6).

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA Güvenirlik Çalışmaları

Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için 314 kişilik gruptan elde edilen verilerle McDonald’s omega (ω) katsayısı hesaplanmış ve 0,981 olarak belirlenmiştir. Ayrıca 200 kişilik DFA uygulanan veriler ile Cronbach alfa katsayıları da hesaplanmıştir. Ölçeğin bireysel düzeyde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,950, grup düzeyinde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,974, örgütsel düzeyde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,974 olarak hesaplanmıştir. Sonuç olarak ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgi toplumunun en önemli kurumlarından biri yükseköğretim kurumlarıdır. Yükseköğretim kurumlarının araştırma, eğitim-öğretim ve topluma hizmet olmak üzere üç temel görevi bulunmaktadır. Bu görevleri gerçekleştirebilmeleri için yükseköğretim kurumlarının yeni bilgiler edinmeleri ve öğrenmeye açık olmaları gerekmektedir. Bu ise yükseköğretim kurumlarındaki bireylerin, grupların ve örgütün kendisinin yeni bilgiler edinmesi ve bunlardan faydalanabilmesi, diğer bir deyişle öğrenen birer örgüt olabilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Bu anlamda rekabetin giderek arttığı yükseköğretim kurumlarının etkililiği ve verimliliği açısından örgütsel öğrenme düzeylerinin artırılması önem taşımaktadır (White ve Weathersby, 2005). Yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin artırılabilmesi için ise öncelikle örgütsel öğrenme durumlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada alanyazındaki örgütsel öğrenme modellerinden yararlanılarak yükseköğretim kurumları özelinde kullanılabilir Türk kültürüne özgü bir ölçek geliştirmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda öncelikle örgütsel öğrenme alan yazınındaki modeller incelenmiştir. Ardından örgütsel öğrenmenin çok düzeyli bir kavram olması gerçeğine dayalı olarak Marsick ve Watkins (1999) ile Bontis, Crossan ve Hurland'ın (2002) bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme modelleri temel alınarak 39 maddeden oluşan 5'li Likert türünde bir ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra 314 öğretim elemanından toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi, 200 öğretim elemanından toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin ön görüldüğü gibi üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar alanyazındaki modellere dayalı olarak “bireysel düzeyde öğrenme”, “grup düzeyinde öğrenme ve “örgütsel düzeyde öğrenme” şeklinde isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrası yeni elde edilen verilerle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ölçeğin 3-faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Birinci faktörde öğretim elemanlarının meslektaşlarının bireysel düzeyde öğrenme durumlarına ilişkin 10 madde bulunmaktadır. İkinci faktörde grup çalışmalarında öğrenme durumlarına ilişkin 14 madde yer almaktadır. Son faktörde örgütün bir kurum olarak örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde teşvik ettiğine ilişkin 15 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirliğini incelemek için McDonald's Omega katsayısı hesaplanmıştır. McDonald's Omega katsayısı faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda McDonald's Omega katsayısının hesaplanması önerilmektedir (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006). Ölçeğin tamamı için McDonald's ω (omega) katsayısı 0,981 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamda Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin birden fazla boyuta sahip olması durumunda her bir boyut için Cronbach Alfa katsayısının raporlanması önerilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu nedenle ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bireysel düzeyde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,950, grup düzeyinde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,974, örgütsel düzeyde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0,974 olarak hesaplanmıştır.

Yükseköğretim kurumları bir yandan öğrenen örgütlerin somut örneği olarak görülmekte, öte yandan öğrenen birer örgüt olamadıkları yönünde de eleştirilmektedir. Örneğin White ve Weathersby (2005) öğretim elemanlarının, öğrenen örgüt teorilerinde bulunan en basit ilkeleri bile nadiren uygulayan çalışanlar olduklarını belirtmektedirler. Çünkü öğretim elemanları her ne kadar işbirlikçi projeler ve komiteler kapsamında araştırma yapıp, yayınlar üretseler de görevleri başında özerktirler. Oysaki yükseköğretim kurumları bölüm, fakülte ve üniversite düzeyinde rekabete dayalı derecelendirme ve sıralamalara tabi tutulmakta ve öğrenme düzeyleri bakımından hiyerarşik bir şekilde yapılandırılmaktadırlar. Bu nedenle yükseköğretim kurumları için öğrenen örgüt uygulamalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde bilgi çağının öğrenen

örgüt modelleri olarak yükseköğretim kurumlarına duyulan güven artacaktır (White ve Weathersby, 2005). Benzer şekilde Bauman (2005), yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin olması gerektiği kadar etkili bir şekilde yürütülemeyeceğini belirtmektedir. Oysaki yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçları kendi kurumlarının gelişimi için uyarlayabilirler. Böylece, ekonomi, sosyoloji, işletme, örgüt ve diğer birçok alanda araştırma yapan fakülteler, araştırma yöntemlerini kendi kurumlarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için kullanabilirler. Bu sayede yükseköğretim kurumlarında üretilen bilgilerin yayılması sağlanarak örgütsel öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi de sağlanabilir.

Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının değişimini kolaylaştıran veya onları değişime hazırlayan en önemli araçlardan biri örgütsel öğrenmedir (Kuru, 2007). Her ne kadar yükseköğretim kurumlarının öğrenen örgüt haline gelmelerini engelleyebilecek nedenler olarak strateji, yapı ve kültür arasındaki açmazlar ve akademik kültür çatışmaları gibi gerekçeler gösterilse de (White ve Weathersby, 2005), yükseköğretim kurumlarının bu engelleri aşarak öğrenen örgüt haline gelmeleri kaçınılmaz bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu nedenle diğer eğitim kurumları gibi yükseköğretim kurumları da öğrenen örgütler olabilmek için birey, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmeleri teşvik etmelidirler. Kısacası yükseköğretim kurumlarının kendi kurumlarındaki işleyişin iyileştirilmesi bakımından öğrenen örgüt olma yolunda titiz adımlar atmaları gerektiği söylenebilir (Bauman, 2005).

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, Yükseköğretim Kurumlarına Yönelik Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu anlamda ölçeğin yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenmeleri ile ilgili çalışmalarda bulunacak araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Ayrıca ölçek, yükseköğretim kurumlarındaki farklı değişkenlerle olan ilişkileri bağlamında da çalışmalarda kullanılabilir. Ancak çalışmanın birtakım sınırlılıklarından söz etmek gerekmektedir. İlk olarak, ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasında tamamen kuramdan yararlanılmış, katılımcılarla nitel görüşmeler gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın verileri Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Dolayısıyla verilerin genellenebilirliğinin daha büyük örneklem grupları ile de test edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının bireysel düzeyde öğrenme düzeylerinin artırılması için örgütte sürekli öğrenme olanaklarının yaratılması, iş başında eğitim ve gelişim olanaklarının sunulması, işgörenler arasında ortak çalışma ve diyalogun artırılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilebilir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının grup düzeyinde öğrenme düzeylerinin artırılması adına öğretim elemanlarının bireysel öğrenmelerini paylaşımlarını teşvik edecek disiplinler arası çalışmalar, ortak projeler, örgüt geliştirme çalışmaları, paylaşım çalışmaları gibi faaliyetlerin sayısının artırılması ve bu faaliyetlere katılımların maddi ve manevi ödüllerle desteklenmesi ile grup çalışmalarının teşvik edilmesi sağlanabilir. Yükseköğretim kurumlarında örgütsel düzeyde öğrenme düzeyinin artırılması için örgütte öğrenmeyi yakalama ve paylaşmaya yönelik sistemler kurulması, öğretim elemanlarının öğrenme vizyonu doğrultusunda yetkilendirilmesi, öğrenmeyi paylaşmak için hem yüksek hem de düşük teknoloji sistemlerinden yararlanılması ve bu sistemlerin öğretim elemanlarının işleri ile bütünleştirilmesinin sağlanması önerilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26.12.2018 tarih ve 112384 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Finansal Destek (Financial Support)

Araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1807E273 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Kaynaklar

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Akpınar, A. T. (2007). *Örgütsel öğrenme ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki: Türkiye otomotiv lastik üretimi sektöründe bir araştırma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 208895).
- Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 55-82. <https://doi.org/10.1108/09513541211194383>
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Anderson, R. C., Porter, L., & Adkins, D. (2020). A dramatic confrontation of frames: arts-integration teacher development, organizational learning, and school change. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 369-389. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1554157>
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 230726).
- Bauman, G. L. (2005). Promoting organizational learning in higher education to achieve equity in educational outcomes. *New Directions for Higher Education*, 131, 23-35. <https://doi.org/10.1002/he.184>
- Baydar, F., & Cetin, M. (2021). The model of relationships between intellectual capital, learning organizations, and innovation-oriented organizational structures in educational organizations. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 94, 265-294. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.94.12>
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 51-65.
- Berends, H., Boersma, K., & Weggeman, M. (2003). The structuration of organizational learning. *Human Relations*, 56(9), 1035-1056. <https://doi.org/10.1177/0018726703569001>
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.t01-1-00299>
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002a). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2002b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, leading in school systems*. Sage Publications.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: Dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(4), 337-360. <https://doi.org/10.1108/eb028835>

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *The Academy of Management Review*, 9(2), 284-295. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277657>
- Dever, J. T. (1997). Reconciling educational leadership and the learning organization. *Community College Review*, 25(2), 57-63. <https://doi.org/10.1177/009155219702500205>
- Ergin, B. (2014). *Türkiye’de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 372337).
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4279103>
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29. <https://doi.org/10.1108/09696479710156442>
- Güngör, G. ve Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282391>
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* (pp. 3-27). Oxford University Press.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183-202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 1, 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 131, 7-22. <https://doi.org/10.1002/he.183>
- Kezar, A. J., & Holcombe, E. M. (2020). Barriers to organizational learning in a multi-institutional initiative. *Higher Education*, 79(6), 1119-1138. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00459-4>
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kurland, H., & Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 49, 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.010>

- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30. <https://doi.org/10.1108/09578231011015395>
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesi'nin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 209051).
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organisational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252. <https://doi.org/10.1080/02601369550038147>
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Lodge C., & Reed J. (2003). Transforming school improvement now and for the future. *Journal of Educational Change*, 4(1), 45-62. <https://doi.org/10.1023/A:1023098303107>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marsick, V. J. (2013). The dimensions of a learning organization questionnaire (DLOQ) introduction to the special issue examining DLOQ use over a decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127-132. <https://doi.org/10.1177/1523422313475984>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- McDonald, R. (1985). *Factor analysis and related methods*. Erlbaum.
- Mulholland, P., Zdrahal, Z., Domingue, J., Hatala, M., & Bernardi, A. (2001). A methodological approach to supporting organizational learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 55(3), 337-367. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2001.0494>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- North, K., & Kumta, G. (2014). *Knowledge management: Value creation through organizational learning*. Springer International Publishing.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 87-102.
- Ömür, Y. E., & Argon, T. (2016). Teacher opinions on the innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanisms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 243-262. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.14>
- Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-2: Çok değişkenli analizler* (7. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Özgen, H., Kılıç, K. C. ve Karademir, B. (2004). Öğrenmenin kurumsallaşmasında toplam kalite yönetimi yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 175-188.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd Edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Seaford, S. (2003). *The manifestation of the five disciplines of a learning organization in coalition of essential schools and their critical friends group*. Dissertation Abstracts International, 64(08), 2734. (UMI No. 3102439).
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.

- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (Çev: A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala). Yapı Kredi Yayınları.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x>
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.125>
- Smith, B. H. (2003). *The university as a learning organization: developing a conceptual model* (Unpublished Doctoral Dissertation). Montana State University, College of Graduate Studies, Bozeman, Montana.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140. <https://doi.org/10.1177/070674379403900303>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed.: M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tanaka, J. S. (1987). How big is big enough?: Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58, 134-146. <https://doi.org/10.2307/1130296>
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 228493).
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 429215).
- Vatansever-Toylan, N. ve Aydın-Göktepe, E. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice: Getting started with a SIMPLIS approach*. Springer.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Making learning count! Diagnosing the learning culture in organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C., & Childs, J. (2021). Keep safe, keep learning: Principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.618483>
- White, J., & Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations? *The Learning Organization: An International Journal*, 12(3), 292-298. <https://doi.org/10.1108/09696470510592539>
- Wilkinson, B., & Kleiner, B. H. (1993). New developments in improving learning in organizations. *Industrial & Commercial Training*, 25(10), 17-21.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yurdugül, H. (2006). The comparison of reliability coefficients in parallel, tau-equivalent, and congeneric measurements. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 15-37. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000127

Extended Abstract

Introduction

Organizational learning is a multi-level concept. Organizations learn at three basic levels. These are individual-level learning, group-level learning, and organizational level learning (Crossan, Lane, & White, 1999; Watkins & Marsick, 2003). All kind of learning activities in the organization takes place in the human mind (Simon, 1991). The multidimensional nature of organizational learning stems from the emergence of insights and innovative ideas from individuals rather than institutions (Nonaka & Takeuchi, 1995). However, in order for organizational learning to take place, the learning of individuals must be shared within the organization and given common meanings by the members of the organization (Daft & Weick, 1984; Huber, 1991). Individual and group level learnings become organizational when integrated with organizational routines that guide behavior (Levitt & March, 1988). As a result, there is a consensus in the literature that organizational learning theory takes place at three levels (Crossan et al., 1995; Collinson & Cook, 2007). These three organizational learning levels function as a means of defining the structure in which organizational learning takes place (Crossan, Lane, & White, 1999).

The concept of organizational learning has a greater meaning in terms of educational organizations compared to other organizations. Educational organizations have to predict future social and economic changes due to their functions and adapt to these changes in line with these predictions (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1995). Educational institutions are no longer considered only as institutions that train students, but also as dynamic structures that change and renew themselves over time (Banoğlu, 2009). To contribute to a future open to sustainable innovations, educational organizations should focus on organizational learning (Lodge & Reed, 2003).

The phenomenon of organizational learning gains more importance for higher education institutions because higher education institutions are heavily exposed to trends such as the increase in student and personnel diversity, the constant change of technologies, the increase in the effects of globalization and the development of marketing expectations. For this reason, it is seen as an important necessity for higher education institutions to learn quickly and turn into a learning organization (Kezar, 2005). The survival of higher education institutions depends on how they accept these changes, how they improve their practices and how they increase their competitiveness. For this reason, one of the most important ways of higher education institutions, which use various methods such as total quality management and organizational restructuring, to improve their services and practices and increase their competitiveness is to increase the level of organizational learning (Ali, 2012).

Whether higher education institutions are learning organizations or not can be determined by measuring their organizational learning levels. Various studies have been carried out to measure the organizational learning level of higher education institutions in Turkey and various scales have been developed. Ulutaş (2015) adapted the 40-item Learning Organization Scale developed by Seaford (2003) into Turkish and conducted the validity and reliability studies of the scale with faculty members. This scale consists of mental models, personal mastery, systems thinking and team learning dimensions. Ergin (2014) developed the "Organizational Learning Scale for Universities" consisting of individual learning behaviors, group learning behaviors and organizational learning behaviors dimensions to measure the organizational learning capacity of higher education institutions. Tiltay (2009), on the other hand, developed the "Learning Organization Scale", which consists of the dimensions of individual competence, shared vision, team learning, mental models and organizational structure, based on Senge's organizational learning model and applied the scale to the faculty members.

As a result of the literature review, it has been determined that the scales adapted or developed to measure the organizational learning levels of higher education institutions are generally intended for the self-evaluation of the faculty members. This situation leads to reduce the validity and reliability of the individual learning dimension. For this reason, in this study, the individual learning level was arranged as the faculty members' evaluation of the learning levels of their colleagues instead of their own learning levels. In this context, it is thought that it is important to bring a measurement tool with high validity and reliability to the literature in order to measure the organizational learning levels of higher education institutions according to opinions of faculty members. Therefore, in this research, it is aimed to develop a scale specific to Turkish culture that can be used in higher education institutions by benefitting from the organizational learning models in the literature.

Method

In the research, the scale items prepared based on the organizational learning models in the literature were examined through quantitative methods. The sample group of the validity and reliability studies of the Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions consisted of faculty members from universities that ranked 15th and 30th in the URAP ranking. As a result, the data for the validity and reliability studies of the scale were obtained from the faculty members working in 12 state universities. The validity and reliability studies of the Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions developed within the scope of the research were carried out in the spring term of 2018-2019. The exploratory factor analysis of the scale was carried out with the data obtained from 314 faculty members and the confirmatory factor analysis with the data obtained from 200 faculty members.

Result and Discussion

Based on the fact that organizational learning is a multi-level concept, Marsick and Watkins (1999) and Bontis, Crossan and Hulland (2002) models of individual level learning, group level learning and organizational level learning models are chosen as a reference point. Then, 5-point Likert scale consisting of 39 items has been prepared. After preparing the items of the scale, exploratory factor analysis was performed with the data collected from 314 faculty members, and confirmatory factor analysis was performed with the data collected from 200 faculty members. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale consisted of three dimensions as predicted. These dimensions are named as “individual level learning”, “group level learning” and “organizational level learning” based on the models in the literature. The total variance explanation rate of the scale was 68.295%. The individual level learning dimension explains 17,212% of the total variance, the group level learning dimension explains 23,796%, and the organizational level learning dimension explains 27.288%. It was determined that the factor loads of the items in the first factor were between .548 and .760, the factor loads of the items in the second factor were between .653 and .814, and the factor loads of the items in the third factor were between .620 and .840.

Before the confirmatory factor analysis, normality of the data was examined. The skewness value of the 200 data collected for the confirmatory factor analysis of the scale was calculated as -.095 and the kurtosis value calculated as -.521. After the exploratory factor analysis, the 3-factor structure of the scale was confirmed as a result of the confirmatory factor analysis performed with the newly obtained data. As a result of confirmatory factor analysis, the fit indexes of the scale are as follows: $\chi^2/df = 2.075$, RMSEA = .073, SRMR = .048, CFI = .914, TLI = .909. In the first factor, there are 10 items related to the learning status of the colleagues of the faculty members at the individual level. In the second factor, there are 14 items related to learning situations in group work. In the last factor, there are 15 items about the extent to which the organization encourages organizational learning.

McDonald's Omega coefficient was calculated to examine the reliability of the scale. In cases where the factor loads are not equal, it is recommended to calculate the McDonald's Omega coefficient (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006). The McDonald's Omega coefficient for the entire scale was calculated as 0,981. In this sense, it can be said that the reliability of the Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions is high. In addition, if the scale has more than one dimension, it is recommended to report the Cronbach's alpha coefficient for each dimension (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). For this reason, Cronbach's alpha coefficients were calculated for the sub-dimensions of the scale. The Cronbach Alpha coefficient for the individual level learning dimension of the scale was calculated as .95, the Cronbach alpha coefficient for the group level learning dimension was .97 and the Cronbach alpha coefficient for the organizational level learning dimension was .97.

As a result, the findings of the research show that the Organizational Learning Scale for Higher Education Institutions is a valid and reliable measurement tool. In this sense, it is thought that the scale can be used by researchers who will work on the organizational learning of higher education institutions. It is thought that the scale can be used by researchers who will study the organizational learning of higher education institutions. In addition, the scale can also be used in studies to examine the relationships between organizational learning and different variables in higher education institutions. However, some limitations of the study should be mentioned. First of all, the creation of the item pool of the scale is based on the theory. Qualitative interviews were not conducted with the participants in the phase of creating items. In addition, the data of the research were collected through Google forms. Therefore, it is thought that it would be useful to test the generalizability of the data with larger sample groups.

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği (EFKAÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

The Scale of Quality Perception in Education Faculties (SQPEF): Validity and Reliability Study

Salih YILMAZ**, Necdet KONAN***

Öz: Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ve mezunlarının (öğretmenlerin) bakış açısıyla sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kalite algısını ortaya çıkarmak için bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirme çalışmasında madde havuzu, ilgili alan yazın ve paydaşlardan açık uçlu sorular ile elde edilen verilerden yararlanarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle düzenlenen veri toplama aracının açımlayıcı faktör analizi için 314, doğrulayıcı faktör analizleri için 784 olmak üzere toplam 1098 katılımcıya ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan beşli Likert olarak derecelendirilmiş 72 maddenin dokuz faktörlü bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin ve Cronbach alfa güvenirlilik katsayısının kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği (EFKAÖ), sistem yaklaşımı çerçevesinde girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, öğretim elemanı, eğitici olmayan personel, sınıf, süreç-öğrenme ve öğretme, okul ve fakülte işbirliği, çıktı, dönüt ve çevre olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitim fakültesi, kalite, ölçek geliştirme.

Abstract: This study aims to develop a scale revealing the perceptions of quality in Education Faculties within the framework of the system approach from the perspective of the senior students and graduates (teachers). The scale items were created by the researchers by using the data obtained from the relevant literature and stakeholders with open-ended questions. The data collection tool was organized with the feedback of the experts. A total of 1098 participants, including students and graduates from different universities, were included in the study to perform exploratory and confirmatory factor analyses. At the end of the exploratory factor analysis, the findings show that 72 items in the scale, graded as five-point Likert-type, form a nine-factor structure. According to the results of the first and second order confirmatory factor analysis, the goodness of fit values of the scale and the Cronbach alpha reliability coefficient were found to be acceptable. The scale consists of nine sub-dimensions within the framework of the system approach as follows: input-the encouragement of teaching profession, teacher educators, non-educational staff, classroom; process-learning and teaching, school and faculty cooperation, output, feedback, environment.

Keywords: Pre-service teacher education, faculty of education, quality, scale development.

Giriş

Öğrencilere eğitim amaçları doğrultusunda uygun davranışları kazandıran ve birer kişilik şekillendiricisi olan öğretmenler, alan bilgileri yanında davranış ve tutumları ile öğrencileri etkilemektedirler. Bu etki gücü nedeniyle devlet, toplum ve anne-babalar, öğretmenler, mesleğinde üst düzeyde başarı beklemektedir (Başaran ve Çınkır, 2011; Yıldırım, Çırak ve Konan, 2011). Öğrenciler, model olarak gördükleri öğretmenlerin davranış ve tutumlarını benimsemekte, edindikleri kazanımları akranlarına ve kendinden sonrakilere aktarabilmektedir (Konan ve Oğuz, 2013). Dolayısıyla, öğretmenlerin giderek artan beklentileri karşılması ve gelecek nesillere yol gösterici olması için öncelikle kaliteli bir eğitimden geçmesi, daha sonra kendini bu işe adanması gerekmektedir.

*Bu çalışma, birinci yazarın İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Haziran 2020 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar, Dr., MEB, Bursa-Türkiye, ORCID: 0000-0002-5890-0699, e-posta: ylmz_salih@hotmail.com

***Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6444-9745, e-posta: necdet.konan@inonu.edu.tr

Kaliteli eğitim, bir ulusun refahı, güvenliği ve huzurunu sağlamada önemli bir yere sahiptir. Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesinde de yükseköğretim önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim kalitesi, araştırma ortamı, akreditasyon düzeni, ilgili standartlar, teknolojik altyapı, idari politikalar, finansman, değerlendirme ve yönetim, yükseköğretimin kalitesini etkileyen başlıca unsurlar olarak sıralanabilir (Sultana, Yousuf, Ud Din ve Rehman, 2009). Çok katmanlı, boyutlu ve dinamik bir kavram olan yükseköğretimde kalite, 1950’li yıllara kadar yeterince tartışılmamış ancak bu yıllardan itibaren tüm dünyada giderek önemsenen bir uygulama alanı olarak öne çıkmıştır. Bu alanda kaliteyi arttırmaya yönelik çabalar fazlalaşarak bazı sistemler oluşturulmaya başlanmıştır. Daha sonraki yıllarda büyüyen devam eden yükseköğretimin kitleselleşmesi, maliyetler, ülkelerarası öğrenci değişimleri ve uluslararası işbirliği gibi unsurlar, yükseköğretim kurumlarında kalitenin çokça tartışılmasına neden olmuştur (Deveci, 2012; Melek, 2003). Türkiye’de de yükseköğretimde kalite arayışları giderek artmakta, öğretmen yetiştirmeye yönelik kalite çabaları burada kendine önemli bir yer edinmektedir. Bunun sebebi ise öğretmen yetiştirme sisteminin öğretmen sağlayıcı olarak önemli role sahip olması ve büyük bir ilgi görmesi olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda öğretmen kalitesi ve öğretmen yetiştirme programları sorgulanmakta, “kalite” tanımı üzerinde fikir birliği oluşmaması, sorunların çözümü üzerinde en büyük engeli oluşturmaktadır. Bu noktada, öğretmen yetiştirmede kaliteye yönelik farklı bakış açılarının beraber ele alınması gerekmektedir (Gök, 2017).

Her ne kadar kalite tanımı üzerinde bir düşünce birliği olmasa da değişen şartlara uyum sağlama, beklentilerin karşılanması, mükemmellik, memnuniyet, amacın sonuca etkili bir şekilde ulaşması gibi durumların eğitimde kaliteye işaret ettiği belirtilebilir. Ayrıca eğitimde kalitenin, her kademe ve düzeyde daha iyiye doğru sürekli bir arayış olduğu yorumu yapılabilir. Bu arayış yükseköğretimde kalite genelinden öğretmen yetiştirmede kalite özeline, buradan da her bir öğretmenlik branşına yönelik olarak sürdürülebilir. Öğretmen yetiştirmede temel rol ve sorumluluğa sahip olan Eğitim Fakülteleri, birçok branşta öğretmen yetiştiren ve çeşitli fakültelerin öğrencilerine öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sunan bir yükseköğretim kurumu olması sebebiyle öğretmen yetiştirmede kalite geliştirme çalışmalarının ana unsuru olarak görülebilir. Mevcut araştırmada Eğitim Fakülteleri kapsamında kalite, *girdi* (öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği ile lise mezunlarını kendine çekebilmesi, öğretim elemanları, eğitici olmayan personel, sınıf); *süreç* (öğrenme ve öğretme süreçleri, okul-fakülte işbirliği); *çıkıtı*, *dönüt* ve *çevre* öğelerinden oluşan sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır.

Eğitim Fakültelerinin temel iş görüşü öğretmen yetiştirmektir ve 91’e ulaşmış Eğitim Fakültesi sayısı yanında 210 bini aşmış öğrenci sayısı bulunmaktadır (Konan, 2016; YÖK, 2021). Artan nicelik, beraberinde nitelik sorununu gündeme getirmiştir. Nitekim yükseköğretimde okullaşmanın artırılması adına eğitim ve tıp gibi mesleki eğitim yoğunluklu fakültelerin niteliğinin düşürülmemesi büyük öneme sahiptir (Üstüner, 2004). Dolayısıyla, Eğitim Fakülteleri açısından kalite geliştirme çalışmalarının süreklilik kazandırılması gerekmektedir (Atik Kara, 2012). Bu kapsamda, günümüz yükseköğretim için kalite arayışları ve Eğitim Fakülteleri özeliyle ele alındığında öğretmen yetiştirmede kalite geliştirme çalışmalarının bir öncelik haline gelmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sisteminin günün ve çağın gereklerine göre sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Eğitim Fakülteleri ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi odağı ile bu kapsamda nitelik/kalite arayışları yapılan çeşitli çalışmalarda Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşmesi (Adıgüzel, 2008), Eğitim Fakültelerinde kalite kültürü (Akar ve Babadoğan, 2018), fakülte - okul işbirliği (Arkün, 2011; Bozak, Özdemir ve Seraslan, 2016; Çakır, Ogan Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker, 2010; Hammerness ve Klette, 2015; Ogan Bekiroğlu, Kahveci, İrez, Şeker ve Çakır, 2010), öğretmen eğitiminde akreditasyon (Arslan, 2008; Baltacı, 2002; EPDAD, 2016; Erkuş, 2009), Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması (Aslan, 2015), öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına yeterlikleri kazandırması (Atik Kara, 2012), kaliteli üniversite ve eğitim-öğretim hizmetlerinde kalite

(Demirhan Yüksel, 2011; Deveci, 2012; Meraler, 2011; Özdemir, 2015), akademik değerlendirme ve kalite geliştirme kapsamında Eğitim Fakülteleri (Eldem, 2011), hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması (Eret, 2013), Eğitim Fakültelerinde kalite değerlendirme (Freixa Niella, Vilà Baños ve Rubio Hurtado, 2015), öğretmen yetiştirenlerde nitelik (Goodwin ve Kosnik, 2013; Koster, Brekelmans, Korthagen ve Wubbels, 2005), öğretmen yetiştirmede kaliteyi tanımlama (Gök, 2017), yükseköğretim kalite göstergeleri (Hacıfazlıoğlu, 2006), öğretmen eğitiminde kalite göstergeleri (Hammerness ve Klette, 2015; Snoek, Swennen ve van der Klink, 2011; Stewart, Lambert, Ulmer, Witt ve Carraway, 2017), öğretmen eğitiminde kalite güvence (Hilton, 2016; Ingvarson ve Rowley, 2017), öğretmen yetiştirme uygulamaları ve etkileri (Ingersoll, Merrill ve May, 2014; Jensen, Klette ve Hammerness, 2018; Kaya ve Selvitopu, 2017), pedagojik deneyim ve öğretmen eğitiminde kalite (Koteva-Mojsovska ve Bancotovska, 2015), kalite yönetimi ve akreditasyon (Melek, 2003; Psomas ve Antony, 2017), fakülte yaşam niteliği (Özdemir, Kılınc, Öğdem ve Er, 2013), öğretmen yetiştirme (Şahin ve Beycioğlu, 2015; Ünsal, Ağçam ve Korkmaz, 2018; Yenen, 2014), öğretmen eğitiminde araştırma (Tatto, Richmond ve Carter Andrews, 2016), Eğitim Fakültelerinde kalite standartları (Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007) gibi çeşitli konular ele alınmıştır.

İlgili alan yazında Eğitim Fakültesi kapsamında kaliteyi değerlendirmek için kullanılan mevcut ölçme araçları ise şunlardır:

Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği: Yükseköğretimde kalite arayışında bir gösterge olarak öğrenci memnuniyet düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek, ‘sosyal ve kültürel faaliyetlerden memnuniyet’, ‘araştırma geliştirme faaliyetlerinin yönetiminden memnuniyet’, ‘eğitim öğretimin izlenmesi, değerlendirilmesi ve kalite yönetiminden memnuniyet’, ‘eğitim öğretimin süreç ve uygulamalarından memnuniyet’, ‘eğitim öğretimin tasarımından memnuniyet’, ‘eğitim öğretimin ortam ve kaynaklarından memnuniyet’ boyutları ile bir araya gelmektedir (Şimşek, İslim ve Öztürk 2019).

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Ölçeği: Bu ölçek ‘öğrenciler’, ‘öğretim elemanları’, ‘öğrenme-öğretme süreci’, ‘tesisler, kütüphane ve teknoloji merkezleri’, ‘yönetim’ ve ‘bilimsel ve sosyal etkinlikler’ olmak üzere 6 boyuta sahiptir (Meraler ve Adıgüzel, 2012).

Eğitim Fakültesi-Öğrenci Memnuniyet Ölçeği: Bu ölçek ile öğrencilerin kendilerine sunulan eğitim hizmetlerinden memnuniyet düzeyleri; ‘yönetim’, ‘kaynaklar’, ‘bilgisayar olanakları’, ‘öğretim elemanları’, ‘danışmanlık’ ve ‘ders programları’ şeklinde altı boyut ile belirlenmeye çalışılmıştır (Şahin, 2009). *Öğretim Elemanları Kalite Beklenti Ölçeği:* Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik kalite beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, ‘ders içi akademik performans’, ‘empati’, ‘ders dışı akademik performans’, ‘güven verme’, ‘destekleyici unsurlar’, ‘kişisel bakım’ şeklinde altı boyuttan oluşmaktadır (Saydan, 2008).

Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği: Bu ölçek ile yükseköğretimde yaşam kalitesi ‘öğretim üyesinin teknik donanımı’, ‘öğretim üyesinin davranışları’, ‘öğrenci davranışları’ ve ‘idari personel yeterliği’ boyutlarıyla ele alınmıştır (Demirdağ, 2017).

Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bu ölçek; ‘fakülteden memnuniyet’, ‘öğretim elemanlarından memnuniyet’ ve ‘sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet’ şeklinde üç alt boyuta sahiptir (Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2006).

Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği: Kampüs yaşamının öğrenci algılarına göre demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bu ölçekte ‘öğretim elemanı-öğrenci

iletişimi', 'kimlik', 'sosyal olanaklar', 'kararlara katılım', 'öğrenci-öğrenci iletişimi', 'gelecek' ve 'sınıf ortamı' şeklinde yedi alt boyut bulunmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2004).

Yükseköğretimde Öğrenciye Yönelik Hizmet Kalitesi Ölçeği: Holdford ve Reinders (2001) tarafından geliştirilen ve Sakarya (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçekte, 'eğitim öğretim kaynakları', 'öğretim elemanları', 'idari personel' ve 'üniversite destek hizmetleri' olmak üzere dört boyut bulunmaktadır.

Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Anketi: Yükseköğretim Kurulu tarafından akreditasyon süreci için geliştirilen öğretmen eğitimi program standartlarının eğitim fakültelerinde gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının görüşlerini almaya yönelik bir anket formu oluşturulmuştur. Bu form 'öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin standartlar', 'öğretim elemanlarına ilişkin standartlar', 'öğrencilere ilişkin standartlar', 'tesisler, kütüphane ve donanımına ilişkin standartlar', 'yönetime ilişkin standartlar', 'kalite güvencesine ilişkin standartlar', 'fakülte-okul işbirliğine ilişkin standartlar' şeklinde standart alanları kapsamında oluşturulmuştur (Adıgüzel, 2008).

Yukarıda paylaşılan çalışmalarla bu araştırmada geliştirilen ölçek arasında öğretim elemanı, öğrenme ve öğretme süreci, sınıf, memnuniyet gibi açılardan benzerlik bulunurken mevcut çalışmanın diğerlerinden farklı yönleri ise eğitim fakültelerine gelen lise mezunlarını etkilemesi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, okul ve fakülte işbirliği, çıktı, dönüt ve çevre olarak adlandırılan boyutlara sahip olması olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, sıralanan çalışmalar içinde öğrencilerin ve mezun olup öğretmenliğe başlayanların bakış açısıyla Eğitim Fakültelerinde kaliteyi sistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirecek bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Böyle bir ölçme aracının, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalitenin, sistemin öğeleri açılardan ve daha sistematik bir şekilde ele alınmasını sağlayarak, var olan durumun belirlenmesi ve buradan yola çıkarak öğretmen yetiştirmede kalitenin arttırılmasına katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu temel gerekçeler ışığında, Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla sistem yaklaşımı çerçevesinde eğitim fakültelerinde kalite algısını değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Son sınıf öğrencileri, fakültelerinde eğitimlerinin büyük bir bölümünü tamamlamış olması nedeniyle, öğretmenler ise aldıkları eğitimden sonra işe başlamış ve artık uygulamayı da deneyimledikleri için tercih edilmiştir. Böylelikle günümüz yükseköğretim kalite arayış ve çabalarına eğitim fakülteleri hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite bağlamında bakış açısı ve katkı sağlaması beklenmektedir. Geliştirilen ölçek ile eğitim fakültesi öğrencisi ve mezunlarının fakültelerine yönelik kalite algılarının ortaya çıkarılması ve bu kalite algılarına etki edecek unsurlarla ilgili çeşitli araştırmalar yapılabilmesi için bir ölçme aracı sunulması hedeflenmektedir.

Yöntem

"Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği" geliştirme çalışması, aşağıda paylaşılan çalışma grupları ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları, bulgular bölümünde elde edilen verilerle aşamalı olarak paylaşılmıştır.

Çalışma grupları

Araştırmadaki ilk çalışma grubu, Eğitim Fakültelerinde kalite algısını öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla değerlendirecek ölçek madde havuzuna katkı vermesi için oluşturulmuştur. Bu grupta, açık uçlu sorular ile kaliteli bir eğitim fakültesinin katılımcılar için ne ifade ettiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu grup, kıdem, brans, okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise) ve çalışılan bölge açısından farklılık gösteren 25 gönüllü öğretmen ve eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören 25 öğrenci ile toplam 50 katılımcıyı kapsamaktadır. Katılımcılar, görüşme ve eposta

aracılığıyla çalışmaya katkı sağlamıştır. Elde edilen veriler ölçek madde havuzunun oluşturulması sürecinde dikkate alınmıştır. Diğer yandan farklı üniversitelerden, farklı bölüm ve branşların yanında farklı unvan ve kıdemlerde bulunan 25 öğretim üyesiyle eğitim fakültelerinde kalite üzerine yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, akademisyenlerin gözünden Eğitim Fakültelerinde kalitenin ele alınması amaçlanmıştır. Görüşme soruları, Eğitim Fakültelerinde kaliteye etki eden unsurları ortaya çıkarma, değerlendirme ve kaliteyi geliştirme ile ilgili olarak sistem yaklaşımı çerçevesinde girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre boyutları doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen veriler madde havuzu oluşturulması sürecinde kullanılmıştır. Belirtilen öğretim üyeleri dışında öğretmen yetiştirmede kalite üzerine çalışmaları olan Eğitim Bilimleri Bölümünden bir profesör, dört doçent ve bir doktor öğretim üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde görev yapan bir profesör ve Temel Eğitimden bir doktor öğretim üyesi, madde havuzunun değerlendirmesinde uzman görüşü paylaşarak çalışmaya katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, bir Türkçe alan uzmanı ise yazım ve dil kontrolü yapmıştır.

Araştırmada ikinci çalışma grubu, veri toplama aracının ön uygulaması için oluşturulmuştur. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllüler (15) ve Bursa ilinde görev yapan, farklı eğitim fakültelerinden son yedi yılda mezun olan öğretmenler (15) olmak üzere toplamda 30 katılımcı ile asıl uygulamalar öncesi veri toplama aracının son halini alması için ölçeğin doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve son çalışma grubunda ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için veri toplamak amacıyla Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri coğrafi bölgelere ayrılarak küme örnekleme yapılmıştır. Bu coğrafi bölgelerdeki Eğitim Fakültelerinin tamamına ulaşmak mümkün olmaması sebebiyle kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile örnekleme devam edilmiş ve her bölgeden bir üniversite seçilerek burada bulunan Eğitim Fakültelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Güneydoğu Anadolu'dan Harran Üniversitesi, Doğu Anadolu'dan İnönü Üniversitesi, Karadeniz'den Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İç Anadolu'dan Osmangazi Üniversitesi, Akdeniz'den Mersin Üniversitesi ve Ege'den Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülteleri araştırmaya dahil edilmiştir. Son sınıf öğrencileri için her Eğitim Fakültesi içinden seçkisiz olarak ikişer bölüm/program belirlenerek toplamda her branşın araştırmaya katılması amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan mezunlar ise Bursa ili anaokulu, ilkokul ve ortaokullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri toplam 1098 gönüllü katılımcının verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapmak için Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ve öğretmenlerin olduğu 314 katılımcıdan (254 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi, 60 öğretmen) elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinin seçkisiz iki gruba bölünerek gerçekleştirildiği 784 katılımcı (567 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi, 217 eğitim fakültesi mezunu öğretmen) çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamada araştırmaya katılanlara ait demografik değişkenler Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde analizler için gerekli katılımcı çeşitliliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği, öğrenci ve öğretmenlerin bakış açısıyla doğru bir şekilde değerlendirilmesi için "Fakültemde..." ve "Mezun olduğum fakültede..." şeklinde ana ifade değişikliğiyle iki formda (EK 1 ve EK 2) hazırlanmıştır.

İşlem

Verilerinin toplanabilmesi için çalışma öncelikle etik kurul onayından geçmiştir. Daha sonra çalışma gurubunda değinilen tüm üniversite rektörlüklerinden uygulama izni alınmıştır. Öğretmenlere yönelik uygulama için ise İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün oluru alınmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında gönüllü katılımcılara yönergeler açıklanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Tablo 1
Eğitim Fakültesi Mezunları ve Öğrencilerine ilişkin Demografik Bilgiler

Mezun Değişkenleri	N	Öğrenci Değişkenleri	N
Cinsiyet	Kadın	Cinsiyet	Kadın
	Erkek		Erkek
Branş	BÖTE	Branş	BÖTE
	Fen		Fen
	İngilizce		İngilizce
	Matematik		Matematik
	Okul Öncesi		Okul Öncesi
	PDR		PDR
	Sınıf		Sınıf
	Sosyal		Sosyal
	Türkçe		Türkçe
	Özel Eğitim		Özel Eğitim
Kıdem	1-5 yıl		
	6-10 yıl		
	11 yıl ve üzeri		
Okul Türü	Anaokulu		
	İlkokul		
Öğrenim Düzeyi	Ortaokul		
	Lisans		
	Yüksek Lisans		

Verilerin analizi

Veri analizlerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için SPSS, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için AMOS 22 programından yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sürecinde çeşitli araştırmalarda geçen kriterler (Can, 2013; Erkuş, 2016; Henson ve Roberts, 2006; Seçer, 2015a, 2015b; Tabachnick ve Fidell, 2014; Tavşancıl, 2014) göz önüne alınmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında öncelikle yapılan denemeler ile varimax dik döndürmenin kuramsal yapıyla uygunluğuna karar verilmiş, binişik ve eş doğrusallık gösteren maddeler, yeterli yük değerine ulaşmayan maddeler çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. AFA ile ulaşılan sonuçları ve model uyumunu değerlendirmek için DFA yapılmıştır. AFA ve DFA için kullanılan tahmin metodu aynı olmasına rağmen DFA ile önceki kanıtlar test edilir (Çelik ve Yılmaz, 2013). DFA uyum iyiliği değerlerinden hangilerinin rapor edilmesine yönelik araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunsa da yapılan önerilerin genellikle χ^2/sd , CFI, GFI, TLI (NNFI), RMSEA, SRMR değerleri olduğu görülmektedir (İlhan ve Çetin, 2014: 31). Bu çalışmada model uyumunun incelenmesinde kullanılan değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
DFA Model Uyumu için Gerekli Değerler

Uyum Ölçüsü	Kabul edilebilir Uyum	İyi Uyum
RMSEA	0,08’den küçük (d)	0,05’ten küçük (a, d)
SRMR	0,10’dan küçük (e)	0,05’ten küçük (e)
CFI	0,90’dan büyük (a, d)	0,97’dan büyük (e)
GFI	0,80’dan büyük (b, c)	0,90’dan büyük (a, d)
NNFI (TLI)	5’den küçük (d)	0,90’dan büyük (b, d)
χ^2 / sd	2 ve 3 arası (e)	2’den küçük (e)

Kaynak: a. Hair, Anderson, Tatham ve Black (2010); b. Forza ve Filippini (1998); c. Greenspoon ve Saklofske (1998); d. Awang (2012); (e) Çelik ve Yılmaz (2013).

Bulgular

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Geçerlik çalışmaları

Ölçek geçerliği ile ilgili çalışmalarda kapsam, yapı ve ölçüt geçerliğine yönelik kanıtlar toplanmaktadır (Tezbaşaran, 2008).

Kapsam geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Madde havuzu, yükseköğretim ve öğretmen eğitiminde kalite üzerine çalışmaları olan sekiz eğitim alan uzmanı ve bir Türkçe alan uzmanı tarafından “uygun değil”, “ciddi olarak gözden geçirilmeli” “gözden geçirilmeli” ve “uygun” seçenekleri ile değerlendirilmiş, önerilerini ifade etmeleri istenmiştir. Uzmanların önerileri ile uygun olmayan maddeler çıkarılmış, madde ve ifadelerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında yer alan maddelerin doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı, Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ve mezunlarından oluşan toplam 30 katılımcı tarafından değerlendirilmiş ve dolayısıyla madde havuzunun ön uygulaması gerçekleştirilmiş, yapı geçerliğine ilişkin veriler toplanmadan önce veri toplama aracının son hali oluşturulmuştur.

Yapı geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamada gerekli faktör analizi için öncelikle yeterli örneklem sayısına ulaşılmıştır. Faktör analizleri için 300 civarında katılımcıya ulaşmasının yeterli olacağı şeklinde genel kanı bulunması nedeniyle (Seçer, 2015a) bu çalışmada faktör analizi için toplam 317 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programına araştırmacılar tarafından girilmiş, hatalı veya kayıp veri kontrol edilmiş, dağılımın normalliği incelenmiştir. Bu süreçte çarpıklık ve basıklık kat sayıları, frekans dağılım grafiği ve kutu-çizgi grafikleri incelenerek normallik varsayımları sınanması ile üç form analizlerden çıkarılmış ve böylece toplam 314 formdan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) ölçüm tekniği ile örneklem yeterliliği kontrol edilmiştir. KMO testinde ulaşılan değer 1'e yaklaşması örneklem yeterliliği ile ilgili fikir vermektedir. Bununla birlikte veri setinin çok değişkenli normalliğinin kontrol edilmesi için Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Bu test, veri setinin normal dağılımı sahip olması için p değerinin 0,05 anlamlılık derecesinden düşük olması gerektiğine işaret etmektedir (Can, 2013; Seçer, 2015a). Tablo 3'te Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi için ulaşılan verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin KMO ve Bartlett testi sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 3

Faktör Analizi için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaise-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçütü		0,947
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	16181,924
	Sd	2556
	p	0,00

Tablo 3 incelendiğinde KMO değerinin (0,947) yüksek olduğu, Bartlett küresellik testinin de anlamlı ($p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değişkenlerin ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirtilebilir. Açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktörler, birbiriyle ilişkili değişkenlerin bir araya toplanmasıyla oluşur ve yeterli yük değerine ulaşmayan maddeler ölçekten çıkarılır (Erkuş, 2016; Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada faktör analizi için göz önünde bulundurulmuş ölçütler şöyledir: Kavramsal yapı, döndürme işlemleri denenerak ele alınmalıdır, bununla birlikte bir faktörde 0,32 üzeri faktör yüküne sahip maddelerin benzer yapıyı ölçtüğü

ifade edilebilir (Erkuş, 2016). Birden fazla faktörde yük veren maddeler arası en az 0,10 fark olmalıdır (Tavşancıl, 2014). Bir boyutun özdeğeri 1,00 üzeri, toplamda açılan varyans ise en az %52 olması beklenir (Henson ve Roberts, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2014). Korelasyon matrisinde çoklu eşdoğrusallık ($r > 0,8$ olan maddeler) gösterenler maddeler çıkarılarak analizler tekrarlanır (Can, 2013). Bu öneriler ışığında gerçekleştirilen analizler sonunda, araştırmanın kavramsal yapısı ile uyumluluk gösteren dokuz faktör ve 72 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Temel bileşenler analizine ilişkin sonuçlar, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

A.Ö. Madde No	A.S. Madde No	Döndürme Sonrası Faktörde Yüğü									Faktör Ortak Varyansı
		1. Faktör r	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör	8. Faktör	9. Faktör	
11	5	0,774									0,723
13	7	0,752									0,651
17	10	0,746									0,704
12	6	0,727									0,642
10	4	0,725									0,668
18	11	0,719									0,604
20	13	0,718									0,662
24	17	0,705									0,702
19	12	0,704									0,663
27	20	0,700									0,616
28	21	0,699									0,594
30	23	0,695									0,626
22	15	0,689									0,666
16	9	0,684									0,618
25	18	0,663									0,657
26	19	0,633									0,646
23	16	0,618									0,569
21	14	0,611									0,540
31	24	0,602									0,577
29	22	0,585									0,499
32	25	0,556									0,496
15	8	0,547									0,493
84	51		0,821								0,791
85	52		0,790								0,767
86	53		0,781								0,762
87	54		0,767								0,735
83	50		0,738								0,714
82	49		0,724								0,693
81	48		0,677								0,610
88	55		0,675								0,634
80	47		0,637								0,597
79	46		0,540								0,547
70	43		0,500								0,497
76	45		0,423								0,534
50	36			0,637							0,685
51	37			0,604							0,609
56	40			0,574							0,544
49	35			0,560							0,701
54	39			0,537							0,498
52	38			0,522							0,565
67	42			0,512							0,531

Tablo 4 (devamı)

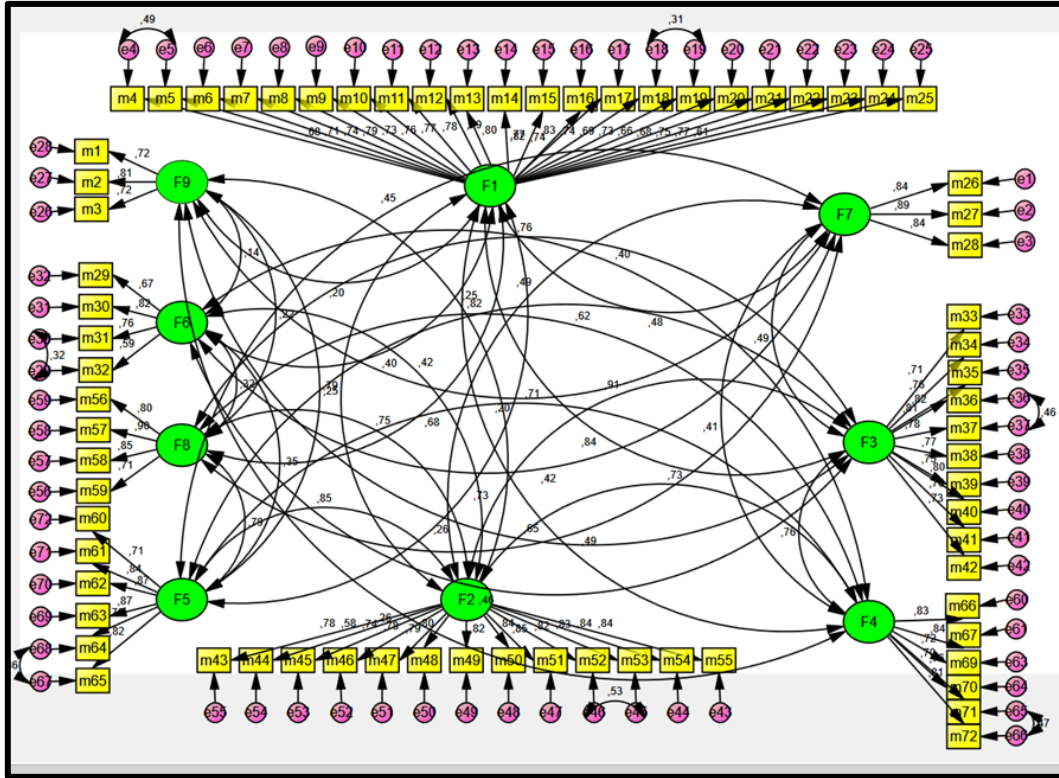
A.Ö. Madde No	A.S. Madde No	Döndürme Sonrası Faktörde Yüğü									Faktör Ortak Varyansı
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör	8. Faktör	9. Faktör	
48	34			0,496							0,617
58	41			0,487							0,481
73	44			0,440							0,414
47	33			0,413							0,504
113	67				0,746						0,677
117	71				0,745						0,712
118	72				0,727						0,659
112	66				0,674						0,587
114	68				0,605						0,432
115	69				0,593						0,459
116	70				0,500						0,459
100	62					0,746					0,757
98	60					0,690					0,613
99	61					0,649					0,668
101	63					0,609					0,684
102	64					0,598					0,635
103	65					0,533					0,664
45	31						0,759				0,686
44	30						0,745				0,655
46	32						0,674				0,605
43	29						0,655				0,502
34	26							0,857			0,784
35	27							0,827			0,760
37	28							0,689			0,596
91	57								0,616		0,675
92	58								0,608		0,638
89	56								0,485		0,583
94	59								0,330		0,366
2	2									0,820	0,721
1	1									0,803	0,693
3	3									0,766	0,626
Özdeğer		25,68 6	4,671	2,896	2,349	2,135	2,060	1,782	1,552	1,409	Toplam Varyans
Açıklanan Varyans (%)		17,61	11,75	6,74	5,86	5,49	4,20	3,63	3,41	3,18	61,86

Not: 1. Faktör: Girdi-Öğretim elemanı, 2. Faktör: Çıktı, 3. Faktör: Süreç-Öğrenme ve Öğretme, 4. Faktör: Süreç-Fakülte-Okul İşbirliği, 5. Faktör: Çevre, 6. Faktör: Girdi- Sınıf, 7. Faktör: Girdi-Eğitici Olmayan Personel, 9. Faktör: Girdi-Öğretmenlik Mesleğinin Teşvik Ediciliği, 8. Faktör: Dönüt. A.Ö.: Analiz Öncesi; A.S.: Analiz Sonrası

Tablo 4 incelendiğinde ölçekteki 72 maddenin dokuz faktörden oluşan bir yapı meydana getirdiği görülmektedir. Maddelerin yük değerleri 0,33 ile 0,87 arasında değişmekte olup, açıklanan toplam varyans % 61,86 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi

DFA verileri, açımlayıcı faktör analizi sonrasında 784 kişilik öğretmen ve son sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılardan elde edilmiştir. Katılımcılar, birinci ve ikinci düzey DFA için seçkisiz olarak ikiye bölünmüştür. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için oluşturulan model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği birinci düzey doğrulamalı faktör analizine ilişkin model.

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği'nin birinci düzey DFA sonrasında elde edilen uyum iyiliği indekslerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

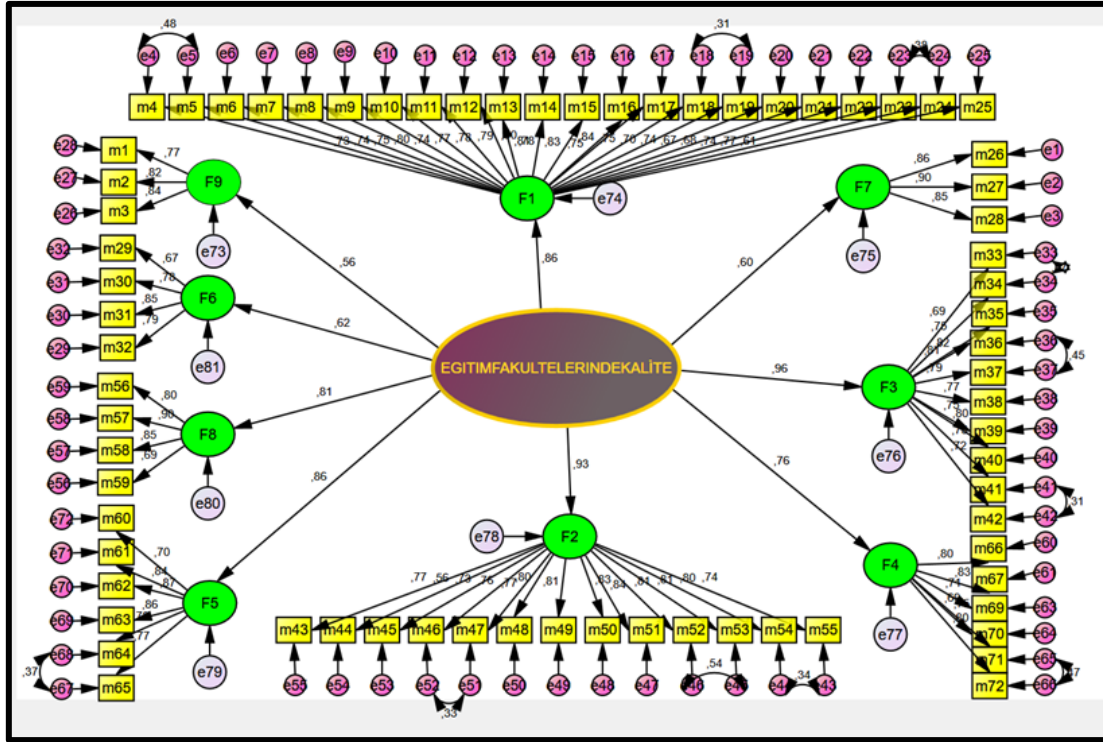
Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 / sd	TLI (NNFI)	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
6288,619/2366=2,658	0,90	0,91	0,79	0,046	0,043

$p < 0,05$

Tablo 5, Tablo 2'de verilen uyum iyiliği değerlerine göre ele alındığında modelin anlamlı olduğu, RMSEA, SRMR ve TLI (NNFI) değerlerinin iyi uyum, CFI ve χ^2/sd değerlerinin kabul edilebilir, GFI'nin ise kabul edilen değere yakın olduğu görülmektedir. GFI, tavsiye edilen değerler yakın olması ve diğer değerlerin uyumlu olmasıyla kabul edilebilir (Forza ve Filippini, 1998). Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeğine ait yapının birinci doğrulamalı faktör analizi ile doğrulandığı belirtilebilir.

Çok boyutlu ölçeklerde ikinci düzey faktör analizinin yapı geçerliğine katkı sağlayacağı belirtilebilir (Seçer, 2015b). Bu kapsamda Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeğinin ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi geerleştirilmiş ve Şekil 2'de model sunulmuştur.



Şekil 2. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 / sd	TLI (NNFI)	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
6252,987/2402=2,853	0,89	0,90	0,78	0,049	0,072

$p < 0,05$

Tablo 6, Tablo 2'de sunulan uyum iyiliği değerlerine göre ele alındığında modelin anlamlı olduğu, RMSEA değerlerinin iyi uyum, diğer indekslerin kabul edilebilir uyum gösterdiği, GFI değerinin ise kabul edilen değere yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçüt geçerliği

Ölçüt geçerliği, iç ve dış olarak ele alınmaktadır. Dış ölçüt geçerliğinde benzer başka bir ölçek ile geliştirilen ölçek arasında hesaplanan korelasyon katsayısı incelenir (Tezbaşaran, 2008). Geliştirilen ölçeğin madde sayısının fazla olması ve benzer yapıda bir ölçek bulunamaması sebebiyle bu çalışmada iç ölçüt geçerliği incelenmiştir. İç ölçüt geçerliğinde %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki puanların anlamlılığına bakılmıştır. Alt ve üst gruplar için hesaplanan madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olması maddelerin ayırt ediciliğini göstermektedir (Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008). Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği %27'lik alt ve üst grupların t testi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7 değerlendirildiğinde ölçek alt ve üst grubu için hesaplanan t değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ölçek geçerliğinin sağlandığını ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin ölçeğin bütünüyle tutarlı olduğu belirtilebilir.

Tablo 7

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği Alt ve Üst %27'lik Grupların t Testi Sonuçları (N=168)

Grup	N	X	SS	t	sd
Üst %27	84	76,60	12,91	23,872	165
Alt %27	84	121,13	11,20		

 $p < 0,05$ **Güvenirlik çalışması**

Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, ölçek güvenirligi için hesaplanmıştır. Nunnaly (1978; akt., Santos, 1999), ölçeklerde Cronbach alfa değerinin 0,70 ve üzerinde olmasının kabul edilebilir olarak ifade etmiştir. Son uygulamada ulaşılan verilerle ölçeğin boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneli	Cronbach Alfa
Girdi- Öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği	0,79
Girdi- Öğretim elemanı	0,96
Girdi- Eğitici olmayan personel	0,89
Girdi- Sınıf	0,81
Süreç- Öğrenme ve öğretme	0,93
Süreç- Okul ve fakülte işbirliği	0,87
Çıktı	0,95
Dönüt	0,88
Çevre	0,92
Genel	0,88

Tablo 8, ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerlerinin kabul edilebilir değerler üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığı ile güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ve mezunlarının (öğretmenlerin) bakış açısıyla sistem yaklaşımı çerçevesinde Eğitim Fakültelerinde kalite algısını belirlemek için bir ölçek geliştirmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği'nin 72 madde ve 9 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %61,86 olarak hesaplanmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan uyum iyiliği değerleri, $\chi^2/sd = 2,658$, TLI (NNFI) = 0,90, CFI = 0,91, GFI = 0,79, RMSEA = 0,046, SRMR = 0,043; ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan uyum iyiliği değerleri ise $\chi^2/sd = 2,853$, TLI (NNFI) = 0,89, CFI = 0,90, GFI = 0,78, RMSEA = 0,048, SRMR = 0,072 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, ölçeğin alt ve üst gruplar için hesaplanan madde puan ortalamaları anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerlerinin 0,79 ile 0,96 arasında, ölçek genelinde ise 0,88 olduğu görülmüştür. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik analizi bulguları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin, son sınıf öğrencileri ve öğretmenlerin eğitim fakültelerine yönelik kalite algılarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi ifade edilebilir. Eğitim Fakültelerinde Kalite Algısı Ölçeği, sistem yaklaşımı çerçevesinde dokuz alt boyuta sahip olup bu boyutlar; “girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği, girdi-öğretim elemanı, girdi-eğitici olmayan personel, girdi-sınıf; süreç-öğrenme ve öğretme, süreç-okul ve fakülte işbirliği; çıktı; dönüt; çevre” şeklindedir.

Ölçek, *girdi* ile ilgili olarak öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği boyutunda üç madde, öğretim elemanları boyutunda 22 madde, eğitici olmayan personel boyutunda üç madde, sınıf boyutunda dört madde, *süreç* ile ilgili olarak öğrenme ve öğretme süreci boyutunda 10 madde, okul ve fakülte işbirliği boyutunda yedi madde, *çıktı* boyutunda 13 madde, *dönüt* boyutunda dört madde, *çevre* boyutunda altı madde olmak üzere toplam 72 madde içermektedir. Ölçek, katılımcıların belirtilen ifadelere katılım düzeylerini ortaya çıkaracak şekilde 5’li Likert tipindedir. İfadelere katılım düzeyleri “hiç” için 1, “az” için 2, “orta” için 3, “çok” için 4, “tam” için 5 puanlamaları ile gerçekleştirilmektedir. Birinci ve ikinci düzey faktör analizi ile doğrulanan, toplam puan alınabilen bu ölçekte yer alan “Fakültem ve uygulama okulum arasındaki işbirliği, öğretmen adaylarına deneyim sağlamaktan çok kâğıt üzerinde bir formalitedir” maddesi olumsuz, diğer tüm maddeler olumlu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesinde bu olumsuz madde ters puanlanmalıdır. Ölçeğin tamamı için alınabilen en yüksek toplam puan 360, aritmetik ortalama 5 iken en düşük puan 72, aritmetik ortalama ise 1’dir. Ölçekten hesaplanan toplam puan veya aritmetik ortalamasının artması, Eğitim Fakültelerinde kalite ile ilgili olumlu algının da arttığına işaret etmektedir.

Girdi-öğretmenlik mesleğinin teşvik ediciliği boyutunda, öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı, toplumsal değeri, mevcut çalışma koşulları ve mevcut ekonomik koşulları, lise mezunlarının Eğitim Fakültelerini tercih etmesi açısından öğretmenlerce ne derece teşvik edici bulunduğu değerlendirilmektedir. Ingvarson ve Rowley (2017), uluslararası testlerde yüksek başarı gösteren ülkelerde öğretmenlerin mesleki statüsü, maaşları ve çalışma koşullarının da diğerlerine oranla daha iyi düzeyde olduğunu vurgulamıştır. *Girdi-öğretim elemanı* boyutunda, öğretim elemanlarının alanın uzmanı olması, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmesi ve ülkemizin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgili olması; ayrıca önerilere açık olması, öğretmen adaylarını derse katılıma teşvik etmesi ve dersin işlenişinin iyileştirilmesi için daha fazla dönüt alması ve sürekli kendilerini geliştirmesi gibi durumlar ele alınmaktadır. Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) yaptıkları çalışmada Eğitim Fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öğretmenliği bilen, tanıyan ve kendini iyi yetiştirmiş kişilerden olması gerektiği vurgulanmıştır. Goodwin ve Kosnik (2013) tarafından Amerika’da yapılan araştırmada öğretmen yetiştiren eğitimcilerin, öğrettiklerinin ve öğretme tarzlarının değişmediği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra hizmet öncesi öğretmen eğitimi uygulamalarının geçen yüzyıl boyunca büyük oranda sabit kaldığı, öğretmen eğitimi kültürünün yeni bilgi edinimi yollarına dirençli olduğu vurgulanmıştır. Snoek, Swennen ve van der Klink (2011), Avrupa Birliği politika belgelerinin öğretmen eğitimcilerinin kalitesine sınırlı bir ilgi gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. *Girdi-eğitici olmayan personel* boyutunda, eğitici olmayan personelin öğrencilerle olumlu diyalog içinde olma ve öğrenci taleplerinin zamanında karşılanması konuları öne çıkmaktadır. *Girdi-sınıf* boyutunda, sınıf ile ilgili temizlik ve aydınlatma; mevsimine uygun iklimlendirme ve sınıflar arası gerekli yalıtım değerlendirilmektedir.

Süreç-öğrenme ve öğretme boyutunda, Eğitim Fakültelerinde ders içeriklerinin zamanın koşullarına uyum sağlayıcı nitelikte olması; ders içeriklerinin uygulamayla örtüşmesi, öğretmenlik meslek ve alan bilgisi açısından donanımlı bireylerin yetiştirilmesi öne çıkmaktadır. Diğer yandan öğrenci merkezli eğitim, girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yüzyıl becerileri ve diğer mesleki-kişisel gelişime yönelik etkinlikler, öğretmen adaylarının zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenme, güçlü yönlerini kullanmayı öğrenme konularında Eğitim Fakülteleri ele alınmaktadır. Günücü, Odabaşı ve Kuzu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini nasıl tanımladığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tanımlamaları ile 21. yüzyıl öğrenci özellikleri “kişisel beceriler (bilişsel, içsel/öz ve sosyal), araştırma ve bilgi edinme becerileri (araştırma, öğrenme ve bilgiyi edinme), yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri (kariyer ve yenilik) ve teknoloji becerileri (kullanım ve yaygınlaştırma)” olarak dört ana tema ve 10 alt tema altında toplanmıştır. *Süreç-okul ve fakülte işbirliği* boyutunda, okul-fakülte işbirliğinin öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerin verimli yürütülmesinin sağlanması; diğer

yandan bu işbirliğinin deneyim sağladığı veya formalite olarak görülmesi konuları öne çıkmaktadır. Bununla birlikte okullardaki rehber (uygulama) öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesi; okul-fakülte işbirliğinin öğretmen adaylarını öğretmenlik yapmaya yeterince hazır hale getirmesi gibi konular da ele alınmıştır. Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) tarafından yapılan araştırmada da mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğrencilerle daha çok vakit geçirebilecekleri uygulamaya dönük bir eğitim almak istediklerini, staj süresinin uzatılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Çıktı boyutunda, Eğitim Fakültelerinde insan hakları ve demokrasi duyarlılığı olan, ulusal ve evrensel değerlere önem veren, toplumsal duyarlıkları yüksek, mesleğin etik ilkelerine özen gösteren öğretmen adayları yetiştirilmesi ile birlikte öğretmen adaylarının kısa sürede göreve başlayamaması da bu boyutta öne çıkan bir konudur. Benzer şekilde Meraler ve Adıgüzel (2012, s.140) araştırmalarında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “öğrenim gördükleri üniversiteden memnun olmalarını, üniversiteden mezun olan öğrencilerin (herhangi bir üniversitede) lisansüstü öğretime kabul edilme oranlarını ve mezun olan öğrencilerin iş bulma olanaklarının yüksek olmasını kalite göstergesi olması açısından önemli” bulduklarını belirlemiştir.

Dönüt boyutunda, Eğitim Fakültelerinin öğrenci memnuniyeti için çaba gösterme, aidiyet oluşturma, dilek-şikâyet ve önerileri dikkate alması ile ilgili konular öne çıkmaktadır. Meraler ve Adıgüzel (2012, s.140) tarafından yapılan araştırma sonunda da Eğitim Fakültesi öğrencileri “üniversitede demokratik bir ortamın olmasını ve üniversite yönetiminin öğrencilerin sorunlarına ciddiyetle yaklaşılmasını ve üniversite yönetiminin karar verme sürecinde öğrenci görüşlerini dikkate almasını yükseköğretimde kalitenin vazgeçilmez bir unsuru” olarak görmüşlerdir.

Çevre boyutunda, Eğitim Fakültelerinin yapılan araştırma, seminer ve konferanslar; ayrıca topluma hizmet uygulamaları ile çevreye yapılan katkılar bu boyutta toplanmıştır. Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada Eğitim fakültelerinin sosyal sorumlulukları kapsamında topluma hizmet uygulamaları (THU) dersinin değerlendirilmesi amaçlanmış, katılımcılar genel olarak “THU dersinin idealde çok yararlı bir ders olduğunu, ancak uygulama ve planlama ile ilgili sorunlar olduğunu” dile getirmişlerdir. Katılımcılara göre THU dersinin daha etkili olabilmesi için öğretmen adaylarının ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Geliştirilen ölçek ile Eğitim Fakültesi öğrenci ve mezunların fakültelerine yönelik kalite algıları ortaya çıkarılabilir. Eğitim Fakültelerinin algılanan kalite açısından hangi boyutlarda güçlü veya zayıf olduğu belirlenebilir. Zayıf yönlerin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Algıların çeşitli değişkenlere, zamana ve fakülte uygulamalarına göre nasıl değiştiği incelenebilir. Eğitim Fakültesi öğrenci ve mezunlarının fakültelerine yönelik kalite algılarına etki eden konuların ortaya çıkarılması için farklı araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada Eğitim Fakültelerinin kalite algısı sistem yaklaşımı temel alınarak, sistem ögeleri boyutları açısından çözümlenmeye çalışıldı. Bu temel dayanağın getirebileceği olası sınırlılıkları aşmak amacıyla, yeni kuramsal dayanaklar ile yeni ölçme araçları geliştirilebilir. Sistem yaklaşımı, sistemin ögelerinin gözlenebilir, algılanabilir biçimde ayrı ayrı değerlendirilmeye alınmasını doğası gereği gerektirmektedir. Bu da ölçeğin boyutlarının ve ölçek madde sayısının artışına neden olmuştur. Eğitim Fakültelerinin kalitesine ilişkin algı, sistemin her bir ögesine göre boyutlandırılmadan, sistem bütünlüğü içerisinde tek boyutlu bir ölçme aracı olarak da geliştirilmesi çabası veya bu ölçeğin kısa formunun geliştirilmesi girişiminde bulunulabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.04.2019 tarihli 2019/6-6 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 229219).
- Akar, T., & Babadoğan, M. (2018). Opinions of academic administrators regarding constructing a quality culture at education faculties. *Journal of Education and Future*, 13, 1-11.
- Arkün, S. (2011). *Fakülte - okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 299536).
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 234249).
- Aslan, M. (2015) *Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 425502).
- Atik Kara, D. (2012) *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 315451).
- Awang, Z. H. (2012). *A Handbook on SEM: Structural equation modeling (4th ed.)*. Kuala Lumpur: Centre for Graduate Studies, University Teknologi MARA Kelantan.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon konusundaki algıları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 110504).
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.
- Bozak, A., Özdemir, T. ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çakır, M., Ogan Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 69-81.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayıncılık.
- Demirdağ, S. (2017). Yükseköğretim yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 19-31.
- Demirhan Yüksel, Y. (2011). *Kalite ve kaliteli üniversite kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları:Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 290723).
- Deveci, N. K. (2012). *Türk yükseköğretiminde eğitim-öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin ve kalite yükseltme çalışmalarının incelenmesi: Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir saha çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 319771).
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 107-128.
- Eldem, Y. (2011). *Akademik değerlendirme ve kalite geliştirme (ADEK) kapsamında Eğitim Fakültelerinin öğretim eleman görüşlerine göre değerlendirmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 303062).

- EPDAD-Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. <https://www.epdad.org/belgeler-ve-formlar> adresinden erişilmiştir.
- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No: 345158).
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Erkuş, L. (2009). *Eğitim Fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No: 261336).
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20. [https://doi.org/10.1016/s0925-5273\(98\)00007-3](https://doi.org/10.1016/s0925-5273(98)00007-3)
- Freixa Niella, M., Vilà Baños, R., & Rubio Hurtado, M. J. (2015). Quality assessment for placement centres: A case study of the University of Barcelona's Faculty of Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.898738>
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>.
- Gök, E. (2017). Öğretmen yetiştirmede kalite tanımlama: Türk kamu yükseköğretim kurumlarından dersler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 623-673. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.020>
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 965-971. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00115-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00115-9).
- Günüç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No: 187747).
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2010). *Multivariate data analysis (7th edition)*. Prentice Hall.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: looking at features of teacher education from an international perspective. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 239-277. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920140000027013>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hilton, G. L. S. (2016). Assuring the quality of teacher education systems and its link to improvement in learning cultures: The Role of the International Reviewer. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1253-1258.
- Holdford, D., & Reinders, T. P. (2001). Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65(2), 125-131. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040601>
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), 177-193.

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), 26-42.
<https://doi.org/10.21031/epod.31126>
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Education Journal*, 2(1), 14-25.
<https://doi.org/10.22596/2017.0201.14.25>
- Konan, N. (2016). Türkiye’de eğitimin yönetimi. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitilim Pedandragoji* (ss.270-310) içinde. Ütopya Yayınevi.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1) 105-119.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>
- Koteva-Mojsovska, T. & Bancotovska, S. Z. (2015). The effects of the pedagogical experience on the quality of teacher education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 3(2), 41-46.
<https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-2-41-46>
- Melek, M. (2003). *Yükseköğretimde kalite yönetimi, akreditasyon ve bir vakıf üniversitesinde kalite kontrol aracı olarak öğrenci geribildiriminden yararlanmaya yönelik bir araştırma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 140370).
- Meraler, S. (2011). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 289746).
- Meraler, S. ve Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 123-144. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.203>
- Ogan Bekiroğlu, F., Kahveci, A., İrez, S., Şeker, H. ve Çakır, M. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Ortaöğretim fen alanları öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 148-168.
- Özdemir, M. (2015). *Avrupa birliği yükseköğretim kalite göstergeleri bağlamında öğretim süreçleri ve öğrenme kaynaklarının incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi Örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 398389).
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. ve Er, E. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2013.081>
- Psomas, E., & Antony, J. (2017). Total quality management elements and results in higher education institutions: The Greek case. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 206-223.
<https://doi.org/10.1108/QAE-08-2015-0033>
- Sakarya, M. C. (2006). *Yükseköğretimde öğrenciye yönelik hizmet kalitesinin ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 206393).
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *The Journal of Extension*, 37(2), 1-5.

- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: Yüzüncü yıl üniversitesi İİBF örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 63-79.
- Seçer, İ. (2015a). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015b). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Anı Yayıncılık.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>
- Stewart, J., Lambert, M. D., Ulmer, J. D., Witt, P. A., & Carraway, C. L. (2017). Discovering quality in teacher education: Perceptions concerning what makes an effective cooperating teacher, *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 280-299. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01280>
- Sultana, N., Yousuf, M. I., Ud Din, M. N., & Rehman, S. (2009). The higher the quality of teaching the higher the quality of education. *Contemporary Issues in Education Research*, 2(3), 59-64. <https://doi.org/10.19030/cier.v2i3.1088>
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2015). Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16259330>
- Şimşek, H., İslim, Ö. F. & Öztürk, N. (2019). Yükseköğretimde kalite arayışında bir gösterge olarak öğrenci memnuniyeti: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 380-395. <https://doi.org/10.24315/tred.441397>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. Pearson.
- Tatto, M. T., Richmond, G., & Carter Andrews, D. J. (2016). The research we need in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 247-250. <https://doi.org/10.1177/0022487116663694>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap)*. <https://www.academia.edu/1288035> adresinden erişilmiştir.
- Ünsal, S., Ağçam, R. ve Korkmaz, F. (2018). Analysing national development plans in Turkey regarding teacher training and employment. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(1), 132-148.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim Fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen aday görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yenen, E. T. (2014). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 356156).
- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-100.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim Fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). Fakülte yaşamının niteliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 201-210.
- Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK (2021). *Eğitim Fakültesi birim sayısı*. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Quality education has an important place in ensuring the welfare, security and peace of a nation. The quality of a country's education system also depends on higher education. Teaching quality, research environment, accreditation scheme, relevant standards, technological infrastructure, administrative policies, financing, evaluation and governance can be listed as the main factors affecting the quality of higher education (Sultana, Yousuf, Ud Din, & Rehman, 2009). In Turkey, the quality in higher education attracts great attention, and quality efforts to train teachers have an important place here. The reason for this is that the teacher training system has a key role as a teacher provider. In this context, teacher quality and teacher training programs are questioned, and the lack of consensus on the definition of "quality" constitutes the biggest obstacle to solving problems. Here, different perspectives on quality in teacher training should be considered together (Gök, 2017). Although there is no consensus on the definition of quality, it can be said that situations such as adaptation to changing conditions, meeting expectations, satisfaction, meeting the goal effectively with the result indicate quality in education. Moreover, it can be interpreted that quality in education is a constant search for the better at every educational level.

The main objective of Education Faculties is to train teachers. The number of students has exceeded 210 thousand besides the number of Education Faculties has reached 91 (Konan, 2016; YÖK, 2021). Increasing quantity has brought along the problem of quality. As a matter of fact, in order to increase schooling in higher education, it is of great importance not to reduce the quality of the faculties such as education and medicine (Üstüner, 2004). Therefore, it is necessary to ensure continuity of quality improvement studies in terms of Education Faculties (Atik Kara, 2012). In this context, when today's search for quality for higher education and Education Faculties are taken into consideration, it is understood that quality improvement studies in teacher training must become a priority.

The aim of this research is to develop a scale that will evaluate the perceived quality in education faculties within the framework of the system approach from the perspective of the senior students and graduates (teachers) from education faculties. Thus, it is expected to provide a perspective and contribution to today's higher education quality pursuit and efforts in the context of quality in pre-service teacher education. With the scale, it is aimed to provide a tool to reveal the quality perceptions of education faculty students and graduates towards their faculties and to conduct various researches on the factors that will affect these quality perceptions.

Method

In this scale development study, first of all, it was evaluated whether there was a need for such a scale development. At the end of the literature review, it was determined that there is no measurement tool to determine the quality perceptions of the senior students and graduate teachers towards Education Faculties in the framework of the system approach. Second, the scale development study continued with the process of preparing an item pool consisting of 118 items. Literature review, data obtained from faculty members, graduates and students regarding quality in education faculties were integrated while creating the item pool. Then, the item pool was processed through validity and reliability studies. Evidence regarding the validity of the scale developed in this study was shared, and then the reliability values were presented. Moreover, information about the dimensions and scoring of the scale were given below. Evidence regarding the validity of the scale is collected through content, construct and criterion (Tezbaşaran, 2008).

Expert opinions were included for the content validity of the scale. The items under the dimensions in the item pool were evaluated by eight field experts and a Turkish language expert with the options, and they were asked to indicate their suggestions, if any. Necessary changes

were made in line with the recommendations of these experts. After these changes, whether the written items were understood correctly was evaluated with the senior students and a total of 30 participants who graduated from the Faculties of Education. Thus, the pre-application of the item pool was made and the final version of the trial scale was created.

For construct validity, scale forms were first applied to 317 participants, including the last students studying in different branches at the Faculty of Education and teachers with different branches for factor analysis. After the data collection process, the data were entered into the SPSS statistical package program by the researcher, it was examined whether there were erroneous or missing data, and also the normality of the distribution was checked. After testing the normality assumptions, three scale forms were removed from the study and thus analyzes were made with the data in a total of 314 scale forms. At the end of the analysis, it is seen that the KMO value (.95) is quite high and the Bartlett test result is significant ($p < .05$). Accordingly, it can be stated that the data and variables are suitable for factor analysis. Afterwards, it was decided to perform varimax rotation for exploratory factor analysis, and the analyzes were repeated by removing the overlapping items, items showing collinearity, and items that did not have sufficient load values. At the end of the analysis, a structure consisting of nine factors and 72 items was obtained, which was compatible with the conceptual structure of the research. It was determined that the load values of the scale items varied between .33 and .87 and the total variance explained was 61.86%.

In the research, CFA analyzes were carried out using the AMOS program. CFA data were obtained from a different sample group of 784 students consisting of graduate teachers and senior students. For the first and second level CFA, the sample group was divided into two groups. Goodness-of-fit indexes of the scale of Quality Perception in Education Faculties were calculated for the first level CFA as $\chi^2 / sd = 6288,619 / 2366 = 2,658$; TLI (NNFI) = .90; CFI = .91; GFI = .79; RMSEA = .046; SRMR = .043; $p < 0.05$; and for the second level CFA; $\chi^2 / sd = 2,853$; TLI (NNFI) = .89; CFI = .90; GFI = .78; RMSEA = .049; SRMR = .072; $p < 0.05$. According to the values reached, it is seen that the model is significant and the fit indices are acceptable.

Internal criterion validity was examined in this study since the scale has a large number of items and there is no scale with a similar focus for external criterion validity. At the end of the analysis, it is seen that the t values for the lower and upper groups of the scale are significant. These results show that the scale validity is high and the items are distinctive. In this respect, it can be said that the items of the scale are completely consistent with the scale.

For the reliability of the scale, Cronbach's alpha values were checked. Cronbach's alpha reliability values for the dimensions and overall scale of the scale were calculated as .79 for input- the encouragement of the teaching profession; .96 for input- teacher educators; .89 input- non-educational staff; .81 for input- class; .93 for process- learning and teaching; .87 for process- school and faculty cooperation; .95 for output; .88 for feedback; .92 for environment; .88 in total. Cronbach's Alpha reliability coefficients are above the acceptable value. According to these results, it can be said that the scale has internal consistency and is reliable.

Result and Discussion

When the scale of Quality Perception in Education Faculties is considered with the results of the validity and reliability analysis, it can be stated that the scale can be used as a valid and reliable measurement tool to determine the quality perceptions of Education Faculty senior students and graduates (teachers) towards their faculties. The scale of Quality Perception in Education Faculties has nine sub-dimensions within the framework of the system approach, and these dimensions are as follows: input-the encouragement of teaching profession, teacher educators, non-educational staff, classroom; process-learning and teaching, school and faculty cooperation; output; feedback; environment. In terms of input, the scale includes 3 items in the dimensions of the encouragement of teaching profession, 22 items in teacher educators, 3 items in the dimension

of non-educational staff, 4 items in the class. The process contains 10 items in the learning and teaching dimension and 7 items in the school and faculty cooperation dimension. The dimensions of output, feedback and environment have 13 items, 4 and 6 items respectively. The scale contains a total of 72 items.

The scale is in a 5-point Likert type, revealing the participants' level of agreement with the statements. The levels of agreement with the statements are scored as 1 for “not at all”, 2 for “little”, 3 for “moderate”, 4 for “a lot”, and 5 for “complete”. A total score can be calculated for the scale. The item "cooperation between my faculty and practice school is more of a formality on paper than providing experience to teacher candidates" in this scale is expressed negative while all other items are expressed positive. In the evaluation of the scale, this negative item should be reverse scored. The highest total score that can be obtained for the entire scale is 360, the arithmetic mean is 5, the lowest score is 72, and the arithmetic mean is 1. The increase in total scores or arithmetic averages calculated from the scale means that the positive perception about quality in Education Faculties also increases.

With the developed scale, the quality perceptions of the students and graduates of the Education Faculties towards their faculties can be revealed. The dimensions of perceived quality in education faculties can be evaluated with its strengths and weaknesses. Efforts can be made to improve weaknesses. It can be examined how perceptions change according to various variables, time and faculty practices. Different studies can be conducted to address the issues that affect the quality perceptions of the students and graduates of the Faculty of Education.

EK1. EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE KALİTE ALGISI ÖLÇEĞİ (Öğrenci)

	KATILMA DÜZEYİNİZ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı ve toplumsal değeri, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin mevcut çalışma koşulları, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin sağladığı mevcut ekonomik koşullar, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Fakültemdeki öğretim elemanları,					
ilgili alanın uzmanıdır.	()	()	()	()	()
ülkemizin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir.	()	()	()	()	()
gelişmiş ülkelerin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir	()	()	()	()	()
öğretmen adayları için olumlu birer rol modelidir.	()	()	()	()	()
öğrencilere ödev, uygulama ve sınavlar, vb. konularda etkili geri bildirim sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
uzmanlık alanına ilişkin kuramsal bilgileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
uzmanlık alanına ilişkin uygulamaya dönük bilgi ve becerileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına rehberlik yapacak yeterli tecrübeye sahiptir.	()	()	()	()	()
dersleri istekli bir şekilde işlemektedir.	()	()	()	()	()
mesleğine kendisini adamıştır.	()	()	()	()	()
dersin işlenişinin geliştirilmesi için öğretmen adaylarından geri bildirimler almaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına çağın önceliği olan bilgiye ulaşma, değerlendirme vb. yöntemlerini model olarak gösterebilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğretmen adayının derse katılımını teşvik etmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının gelişimine yaptığı katkı memnun edici düzeydedir.	()	()	()	()	()
önerilere açıktır.	()	()	()	()	()
öğrencileri ihtiyaç duyduğunda, onlara zaman ayırmaktadır.	()	()	()	()	()
öğrencileriyle olumlu bir diyalog geliştirecek düzeyde iletişim becerileri gelişmiştir.	()	()	()	()	()
sınıf etkili bir şekilde yönetebilmektedir.	()	()	()	()	()
dersin hedeflerini öğretim yılının başında/dersin başında öğrencilerine duyurmaktadır.	()	()	()	()	()
derslerinde uygun öğretim yöntem, teknik ve araçları etkili bir biçimde kullanmaktadır.	()	()	()	()	()
dersin hedefleri doğrultusunda uygun ve etkili ölçme ve değerlendirme yapmaktadır.	()	()	()	()	()
yansız, adil davranır.	()	()	()	()	()
Fakültemdeki eğitici olmayan personel (bölüm sekreteri, hizmetli, öğrenci işleri çalışanları vb.),					
öğrencilerle olumlu bir diyalog içerisindedir.	()	()	()	()	()
yaptıkları işlere hakimdir.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin taleplerini zamanında karşılamaktadırlar.	()	()	()	()	()
Fakültem/de,					
sınıflar arasında ses geçişlerini engellemek için gerekli yalıtım yapılmıştır.	()	()	()	()	()
sınıflar düzenli olarak temizlenmektedir.	()	()	()	()	()
sınıfların aydınlatması yeterlidir.	()	()	()	()	()
sınıflar mevsime uygun şekilde yeterli iklimlendirilmektedir.	()	()	()	()	()
ders içerikleri, uygulamayla örtüşmektedir.	()	()	()	()	()
verilen eğitim zamanının koşullarına uyum sağlayabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik meslek bilgisi açısından donanımlı bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları güçlü yönlerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik alan bilgisi açısından nitelikli bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci merkezli eğitim yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy becerilerinin öğretmen adaylarında gelişimi için yeterli ders ve etkinlikler düzenlenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının genel kültür düzeyi yükseltilmektedir.	()	()	()	()	()

adayların kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
etkili öğrenme ve öğretme süreci sayesinde öğretmen adayları atanma süreçlerini başarıyla geçerek kısa sürede göreve başlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
gelişim ve öğrenmeye ilişkin kazandırılan bilgiler , okullarda öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlükleri açısından kapsayıcıdır.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulların buldukları çevre ve ailelerle işbirliği yapabilecek düzeyde iletişim becerisine sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunabilecek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğrencinin farklı olduğunu anlayan, bu farklılıklara değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
idealist öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
mesleğin etik ilkelerine uyma konusunda özen gösteren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
toplumsal duyarlıkları yüksek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ulusal ve evrensel değerlere değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
insan hakları ve demokrasi duyarlılığı olan öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
bilimsel düşünce ve çalışma biçimini benimsemiş öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ülkenin geleceğine katkıda bulunabilecek nitelikli öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci memnuniyetini sağlamak için çaba göstermektedir.	()	()	()	()	()
dilek, şikâyet ve önerileri almaya yönelik yeterli araçlara sahiptir.	()	()	()	()	()
iletilen dilek, şikâyet ve önerileri dikkate almaktadır.	()	()	()	()	()
oluşturduğu aidiyet duygusu ile mezuniyet sonrasında da mezunların fakülteleri ile iletişimi sürdürmelerini sağlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
topluma hizmet uygulamalarıyla çevreye önemli katkılar sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
bulduğu çevrenin kendine özgü eğitimsel ihtiyaçlarına, sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır.	()	()	()	()	()
toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için yararlı etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
çevresinde gelişen eğitimle ilgili konularda öğretim elemanlarının etkin rol almasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan seminer, sempozyum, konferans... vb. etkinliklerle çevre ve paydaşların gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan araştırmalarla elde edilen bilgi birikimi ile toplumu aydınlatmaktadır.	()	()	()	()	()
<i>Fakültem ve uygulama okulum arasındaki işbirliği.</i>					
öğretmenlik deneyimi sağlamada öğretmenlik uygulaması açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarını sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hale getirmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına deneyim sağlamaktan çok, kağıt üzerinde bir formalitedir.	()	()	()	()	()
danışman öğretim elemanlarının uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
okullarda bulunan rehber(uygulama) öğretmenlerin uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini gerçek bir ortamda tam olarak uygulama imkânı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi... vb. derslerin verimli yürütülmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()

EK2. EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE KALİTE ALGISI ÖLÇEĞİ (Mezun-Öğretmen)

	KATILMA DÜZEYİNİZ				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Öğretmenlik mesleğinin mevcut saygınlığı, itibarı ve toplumsal değeri, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin mevcut çalışma koşulları, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Öğretmenlik mesleğinin sağladığı mevcut ekonomik koşullar, lise mezunlarını eğitim fakültesini tercih etmeye teşvik edici niteliktedir.	()	()	()	()	()
Mezun olduğum Fakülte/te, öğretim elemanları,					
ilgili alanın uzmanıdır.	()	()	()	()	()
ülkeminin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir.	()	()	()	()	()
gelişmiş ülkelerin eğitimsel gelişmeleri hakkında bilgilidir	()	()	()	()	()
öğretmen adayları için olumlu birer rol modelidir.	()	()	()	()	()
öğrencilere ödev, uygulama ve sınavlar, vb. konularda etkili geri bildirim sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
uzmanlık alanına ilişkin kuramsal bilgileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
uzmanlık alanına ilişkin uygulamaya dönük bilgi ve becerileri yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına rehberlik yapacak yeterli tecrübeye sahiptir.	()	()	()	()	()
dersleri istekli bir şekilde işlemektedir.	()	()	()	()	()
mesleğine kendisini adanmıştır.	()	()	()	()	()
dersin işlenişinin geliştirilmesi için öğretmen adaylarından geri bildirimler almaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına çağın önceliği olan bilgiye ulaşma, değerlendirme vb. yöntemlerini model olarak gösterebilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğretmen adayının derse katılımını teşvik etmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının gelişimine yaptığı katkı memnun edici düzeydedir.	()	()	()	()	()
önerilere açıktır.	()	()	()	()	()
öğrencileri ihtiyaç duyduğunda, onlara zaman ayırmaktadır.	()	()	()	()	()
öğrencileriyle olumlu bir diyalog geliştirecek düzeyde iletişim becerileri gelişmiştir.	()	()	()	()	()
sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmektedir.	()	()	()	()	()
dersin hedeflerini öğretim yılının başında/dersin başında öğrencilerine duyurmaktadır.	()	()	()	()	()
derslerinde uygun öğretim yöntem, teknik ve araçları etkili bir biçimde kullanmaktadır.	()	()	()	()	()
dersin hedefleri doğrultusunda uygun ve etkili ölçme ve değerlendirme yapmaktadır.	()	()	()	()	()
yansız, adil davranır.	()	()	()	()	()
Mezun olduğum Fakülte/teki eğitici olmayan personel (bölüm sekreteri, hizmetli, öğrenci işleri çalışanları vb.),					
öğrencilerle olumlu bir diyalog içerisindeydir.	()	()	()	()	()
yaptıkları işlere hakimdir.	()	()	()	()	()
öğrencilerin taleplerini zamanında karşılamaktadırlar.	()	()	()	()	()
Mezun olduğum Fakülte/de,					
sınıflar arasında ses geçişlerini engellemek için gerekli yalıtım yapılmıştır.	()	()	()	()	()
sınıflar düzenli olarak temizlenmektedir.	()	()	()	()	()
sınıfların aydınlatması yeterlidir.	()	()	()	()	()
sınıflar mevsime uygun şekilde yeterli iklimlendirilmektedir.	()	()	()	()	()
ders içerikleri, uygulamayla örtüşmektedir.	()	()	()	()	()
verilen eğitim zamanının koşullarına uyum sağlayabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik meslek bilgisi açısından donanımlı bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları güçlü yönlerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adayları zayıf yönlerini geliştirmeyi öğrenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmenlik alan bilgisi açısından nitelikli bireyler yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci merkezli eğitim yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, etkili sözlü-yazılı iletişim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi eğitimde 21. yy becerilerinin öğretmen adaylarında gelişimi için yeterli ders ve etkinlikler düzenlenmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının genel kültür düzeyi yükseltilmektedir.	()	()	()	()	()
adayların kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak etkinlikler düzenlenmektedir.	()	()	()	()	()

yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
etkili öğrenme ve öğretme süreci sayesinde öğretmen adayları atanma süreçlerini başarıyla geçerek kısa sürede göreve başlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
gelişim ve öğrenmeye ilişkin kazandırılan bilgiler , okullarda öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlükleri açısından kapsayıcıdır.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulların buldukları çevre ve ailelerle işbirliği yapabilecek düzeyde iletişim becerisine sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
görev yapacakları okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunabilecek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
her öğrencinin farklı olduğunu anlayan, bu farklılıklara değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
idealist öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
mesleğin etik ilkelerine uyma konusunda özen gösteren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
toplumsal duyarlıkları yüksek öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ulusal ve evrensel değerlere değer veren öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
insan hakları ve demokrasi duyarlığı olan öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
bilimsel düşünce ve çalışma biçimini benimsemiş öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
ülkenin geleceğine katkıda bulunabilecek nitelikli öğretmen adayları yetiştirilmektedir.	()	()	()	()	()
öğrenci memnuniyetini sağlamak için çaba göstermektedir.	()	()	()	()	()
dilek, şikâyet ve önerileri almaya yönelik yeterli araçlara sahiptir.	()	()	()	()	()
iletilen dilek, şikâyet ve önerileri dikkate almaktadır.	()	()	()	()	()
oluşturduğu aidiyet duygusu ile mezuniyet sonrasında da mezunların fakülteleri ile iletişimi sürdürmelerini sağlayabilmektedir.	()	()	()	()	()
topluma hizmet uygulamalarıyla çevreye önemli katkılar sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
bulduğu çevrenin kendine özgü eğitimsel ihtiyaçlarına, sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır.	()	()	()	()	()
toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için yararlı etkinlikler düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
çevresinde gelişen eğitimle ilgili konularda öğretim elemanlarının etkin rol almasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan seminer, sempozyum, konferans... vb. etkinliklerle çevre ve paydaşların gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
yapılan araştırmalarla elde edilen bilgi birikimi ile toplumu aydınlatmaktadır.	()	()	()	()	()
<i>Mezun olduğum fakülte ve uygulama okulum arasındaki işbirliği,</i>					
öğretmenlik deneyimi sağlamada öğretmenlik uygulaması açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarını sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır hale getirmektedir.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarına deneyim sağlamaktan çok, kağıt üzerinde bir formalitedir.	()	()	()	()	()
danışman öğretim elemanlarının uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
okullarda bulunan rehber(uygulama) öğretmenlerin uygulama süresince öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini gerçek bir ortamda tam olarak uygulama imkânı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi... vb. derslerin verimli yürütülmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()

Türkiye’deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme*

An Analysis on Educational Process of Syrian School-Age Children in Turkey

Emine SAKLAN**, Kasım KARAKÜTÜK***

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek, eğitim süreci içerisinde Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ele almak ve bu güçlüklerin aşılmasına dönük çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada, çalışma grubu oluşturulurken, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri, 35 öğretmen ve 42 Suriyeli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Betimsel ve içerik çözümlemesi kullanılarak verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde dil ve kültür, eğitim sürecine uyum sağlama, ayrımcı davranışlarla karşılaşma, disiplin sorunları ve ekonomik etmenler konularında güçlük yaşamakta oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler ise Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sınıf yönetimi, ders araç-gereci eksikliği ve disiplin konularında yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak kayıtlı olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi ve öğrencilerin okul ve toplum yaşamına uyum sağlamalarının güçlendirilmesi için çeşitli eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, sığınmacı, eğitim sorunları, eğitim politikaları.

Abstract: The aim of this research is to determine the difficulties faced by Syrian students in education process based on student and teacher opinions, address the difficulties faced by teachers in the education of Syrian students during the education process and offer solutions for overcoming these difficulties. While forming the study group in the research, convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. Phenomenology design was used in the research. In the study, data were obtained through semi-structured interview forms with 35 teachers and 42 Syrian students. Data were analyzed using descriptive and content analysis. In the results obtained from the research, it was determined that Syrian students have difficulties in language and culture, adapting to the education process, encountering discriminatory behaviors, disciplinary problems and economic factors in the education process. Similarly, teachers also experience difficulties in the education of Syrian students in terms of classroom management, lack of course materials and discipline. An inclusive education approach is needed to meet basic education needs, support teachers working in existing schools, and increase financial resources in this field in schools where Syrian students are heavily enrolled.

Keywords: Syrian students, asylum seeker, educational problems, education policy.

Giriş

Küresel bir niteliği olan göç ve nüfus hareketlerinin savaş, hastalıklar, kuraklık, daha iyi eğitim alma ve daha rahat yaşama isteği gibi çeşitli nedenleri olabilmektedir. Son yıllarda gerçekleşen nüfus hareketlerinde ise iç savaş, çatışmalar ve can güvensizliği, ekonomik etmenler ve siyasi baskılar ağır basmaktadır (Abadan-Unat, 2017). Söz konusu sıkıntılar, toplumların yaşamını doğrudan etkilemektedir. Suriyelilerin, yaşanan çatışma ortamında evlerini terk etmeleri ve farklı ülkelere sığınmaları, son yıllarda yaşanan en ciddi krizlerden biri sayılmaktadır. İlk olarak Tunus’ta başlayan olaylar (Amar ve Prashad, 2014) “Arap Baharı” olarak alan yazına girmiş ve

*Bu çalışma, birinci yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Mayıs 2018 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6143-9955, e-posta: emine.saklan@gop.edu.tr

***Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-3136-1979, e-posta: karakut@education.ankara.edu.tr

Arap ülkelerinde hızlı bir şekilde yayılmıştır. Yaşanan çatışma ortamından Suriye de etkilenmiş (Kirişçi, 2014) ve Suriye’den Türkiye’ye yoğun bir göç akını başlamıştır. Nitekim Türkiye, bu süreç içinde “açık kapı” politikası izlemekte ve hemen her alanda sığınmacılara ilişkin politikalar üretmektedir (Emin, 2016; Kirişçi, 2014). Türkiye’nin Cenevre Sözleşmesi’ne (1951) coğrafi çekince koyması nedeniyle, Suriyeliler, resmi anlamda ‘mülteci’ olarak tanımlanmamaktadır. 6458 sayılı yönetmelik, Suriyelilerin ‘geçici koruma altında’ olduklarını belirtmektedir. Bu çalışmada Suriyeliler, söz konusu hukuki ayrımın bilincinde olarak, rahat bir okuma imkanı sunması amacıyla bu şekilde kullanılmıştır.

Suriyelilerin Türkiye’de yaşamaya başlamaları ile birlikte, Suriyelilerin sayısı 3 milyon 667 bin 681 kişiyi aşmış bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2021). Türkiye’nin hemen hemen birçok ilinde yaşayan Suriyelilerin oranı Şubat 2021 tarihinde % 98,4 olarak belirtilmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2020).

Suriye’deki savaşın kuşkusuz en fazla etkilediği kesim kadınlar ve çocuklardır (Nar, 2008). Bir çocuk için göç, içinde bilinmezlik barındırır ve çocuğun yeniden yaşama uyum sağlaması oldukça güçtür (Hooper, 2015). Chambers (2014), sığınmacıların başka bir yerde yaşam kurmalarını “*köksüzlüğe kök salmak*” olarak nitelendirmektedir. Binbaşoğlu (2004) ise sosyal çevrenin değişmesi durumunda çocukların olumsuz etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Herhangi bir göç etme durumunda aileler, ekonomik sorunları incelemek ve çocuklarının eğitimini ikinci planda düşünmek durumunda kalabilmektedirler. Beslenme, barınma, korunma ve sağlık gibi temel hizmetleri sağlamanın yanında, eğitim hizmetini sağlamak ve sürdürmek, Suriyeli çocukların yaşamlarına devam etmelerinde, yaşamış oldukları travmayı atlatabilmelerinde (Kirk ve Cassity, 2007) ve toplumun bir parçası olmaları yolunda sağlıklı adımlar atabilmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle göç yaşamış çocukların bir an önce okul ile buluşmalarının sağlanması gerekmektedir.

Okul, sığınmacılar ve onları kabul eden toplulukla yeni karşılaşmalar ve etkileşimler için güvenli alanlar sunmakta (Matthews, 2008; akt., Sunata ve Abdulla, 2020) ve toplumsal uyumun sağlanmasına destek olmaktadır. Berklin’e göre (1974) öğrencilerin derslerde başarı gösterebilmeleri, okula uyum sağlamaları ile ilişkilidir. Uyum sağlamada yaşanan güçlükler akademik başarısızlığı, okul terklerini ve iletişimde yaşanan olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Massfeller ve Hamm (2019), göç eden birçok öğrencinin hissettikleri yalnızlık ve yabancılaşma duygularının, sığınmacı öğrencilerin okullara gelişi ve uyumuna ilişkin çalışmaların kapsamlı biçimde ortaya konulması gerekliliğini gösterdiğini ifade etmektedirler. Demografik değişim ve çeşitliliğin artması, eğitim kurumları bağlamında düşünüldüğünde birtakım ek zorluklar ve karmaşıklıklar getirebilmektedir. Suriyeli çocuklar, yabancılaşma duyguları, kimliklerini kaybedecekleri endişesi ve eve dönme özlemi nedeniyle yabancı bir ülkedeki yaşama uyum sağlamakta zorlanabilmektedirler (Moussa, 2014). Suriyeli çocukların yaşadıkları sosyal yalıtım, kendilerine yönelik ayrımcılık nedeniyle daha da şiddetlenebilmektedir (Boswall ve Al Akash, 2015).

Türkiye, Suriyelilerin ülkeye gelişi ile çeşitli yasal düzenlemeler başlatmıştır. İlk olarak 2013 yılında Suriyelilerin eğitim hizmetlerini düzenleyen genelgeler çıkarılmıştır (MEB, 2013a; 2013b). Nisan 2014 tarihinde 6458 sayılı kanunun (YUKK) çıkarılması sonrası GİGM’in kurulması ve Kalkınma Bakanlığı’nın hazırladığı 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile MEB 2015-2019 Stratejik Planı’nda yer verilen çocuk hakları konusu (MEB, 2015; MEB, 2017), göç gerçeğinin Türkiye tarafından ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

2014/21 sayılı genelgenin çıkarılması ve sonrasında 2015 yılında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılması (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017) ile Suriyeli çocukların eğitiminin yasal temelleri atılmaya devam etmiştir (Özer, Ateşok ve Komsuoğlu, 2016). GEM’lerde eğitim Arapça

yürütülmüş (Erdoğan, 2017); on binden fazla Suriyeli öğretmen görevlendirilmiş, eğitim araç-gereçleri konusunda harcamalar yapılmıştır (UNICEF, 2017). GEM’ler 2017-2018 öğretim yılından itibaren kademeli olarak kapatılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, 2016-2017 öğretim yılı başında okul öncesi eğitim kurumlarına, ilkokul ve ortaokul birinci sınıflarına öğrenciler kaydedilmemiştir (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı [3RP], 2021).

Bunlara ek olarak 2016 yılında MEB ile Avrupa Birliği (AB) Türkiye Delegasyonu arasında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES)” projesi başlatılmıştır. İlgili proje ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyum sağlamaları, Türkçe ve Arapça dil eğitimi almaları, danışmanlık ve rehberlik faaliyetleri, okullara destek amaçlı personel ve kırtasiye yardımı sağlanması amaçlanmıştır (PICTES, 2020). Yaşanılan göçün eğitim kapasitesini zorlamasına karşın kısa sürede çıkarılan politika kararları (Danış, 2016) ve uygulamada alınan yol düşünüldüğünde, Türkiye’nin olağanüstü bir çaba gösterdiği söylenebilir (Erdoğan, 2019).

Türkiye’ye gelen Suriyelilerin 1 milyon 737 bin 502’si (% 47,4) 0-18 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır (GİGM, 2021). Eğitim çağındaki bulunan 5-18 yaş arası Suriyeli çocukların sayısı 1,082,172 (Tablo 1) olup, bunlar arasından okullaşanların sayısı ise 684,919’dur. 2020-2021 öğretim yılı başında 839,000’den fazla Suriyeli çocuk Türkiye’de örgün eğitime devam etmektedir (3RP, 2021). Tablo 1’de Türkiye’de yıllara göre eğitime katılımı sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı verilmektedir.

Tablo 1
Türkiye’de Yıllara Göre Suriyeli Öğrenci Sayısı

Yıllar	Toplam Çağ Nüfus	Okullaşan Toplam Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı
2014-2015	756,000	230,000	% 30,00
2015-2016	834,842	311,259	% 37,00
2016-2017	833,039	492,544	% 59,00
2017-2018	972,200	610,278	% 62,52
2018-2019	1,047,536	634,058	% 61,39
2019-2020	1,082,172	684,919	% 63,29

Kaynak: MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020.

Bu sayısal verilere göre, geçtiğimiz beş yılda okullaşan öğrenci sayısı yaklaşık üç kat artış göstermiş ve okul çağındaki nüfusun toplam okullaşma oranı % 63,29 olarak gözlenmiştir (MEB, 2020). Suriyeli çocukların okullaşma oranları, okul öncesi eğitimde % 30,77; ilkokulda % 88,80; ortaokulda % 70,13 ve lisede % 32,55 olarak kaydedilirken, okullaşma oranlarının ortaokul ve lisede önemli ölçüde düşüş gösterdiği raporlanmaktadır (3RP, 2021). Okullaşma oranlarındaki bu ciddi dengesizlikler, belli eğitim düzeylerinde çocukların eğitime erişiminin oldukça kısıtlı olmasına işaret etmektedir (ERG, 2019).

Türkiye’deki 5-18 yaş aralığında bulunan tüm öğrencilerin yaklaşık yüzde beşini (18,241,881) Suriyeli öğrenciler (MEB, 2020) oluşturmaktadır. Ek olarak, Türkiye’de doğmuş ve okul çağına yaklaşan yarım milyon bebek ve çocuk da düşünüldüğünde (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017) Suriyeli çocukların eğitim görmesinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de 350,000’i aşkın Suriyeli çocuk halen eğitim alamamaktadır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2018). Suriyeli çocukların okula devam edememelerinin nedenleri maddi sıkıntılar, özellikle Suriyeli erkek çocukların bir işte çalışmak zorunda olmaları, ulaşım masrafları, okulların kapasitelerinin yetersiz kalması, kız çocuklarının okullara gönderilmemesi ya da erken yaşta evlendirilmeleri ve Suriyelilerin kültürlerini kaybedecekleri endişesi yaşamaları olarak sıralanabilir (Erdoğan, 2019). Şiddet, yoksulluk, yetersiz beslenme, aile ayrımı/kaybı yaşayan ve/veya tanık olan Suriyeli çocuklar risk altında ve

'dezavantajlı/sınırlılığı olan' grup olarak değerlendirilmekte ve bu olumsuz durumlar çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir (Şeker ve Aslan, 2015). Bu nedenle Suriyeli çocukların eğitimi öncelikli ele alınacak konular arasında yer almaktadır. Şirin ve Rogers-Şirin'e göre (2015) Suriyeli çocukların birçoğu, ülkelerindeyken çeşitli travmalara maruz kalmış, eğitimleri aksamış ya da tamamen eğitimsiz kalmışlardır. Çatışmaların başlamasıyla birlikte 2014-2015 öğretim yılında çocukların yüzde seksene yakını okula kaydolmamıştır. Bu noktada Suriyeli çocuklara nitelikli, uygun eğitim ve psikolojik destek sağlanması önemli görülmektedir. Kurter (2016), Suriyelilerin eğitim hakkı ile ilgili olarak Türkiye'nin uygulamada ve hukuki boyutlarda yeni deneyim kazanmaya başladığını belirtmektedir.

İlgili alan yazında Suriyeli öğrencilerin ve öğretmenlerinin, eğitim sürecinde, dil engeli (Apak, 2015; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Deniz, Hülür ve Ekinci, 2016; Eren, 2019; Karasu, 2016; Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan, 2018; Külekçi Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020; Özenç ve Saat, 2019; Seydi, 2014; Songür ve Olgun, 2020; Yüce ve Doğan, 2022); akademik başarının olumsuz etkilenmesi (Ayan Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Biner ve Soykan, 2016; Davies, 2008; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Songür ve Olgun, 2020; Ulum ve Kara, 2016), eğitim bileşenlerinin olumsuz tutum ve davranışları (Altıntaş, 2018; Hoş, 2016; Mthethwa-Sommers ve Kisiara, 2015; Oikonomidoy, 2010; Rah, Choi ve Nguyen, 2009; Topkaya ve Akdağ, 2016), disiplin sorunları (Özenç ve Saat, 2019; Taskin ve Erdemli, 2018) eğitim programı, eğitim araç-gereçleri ve fiziki altyapı sorunları (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Erdem, 2017; Şahin ve Doğan, 2018; Uçak Erdoğan ve Tarlan, 2016) şeklinde çeşitli sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir.

Nüfusun göç hareketleri, eğitim konusunda alınacak kararları doğrudan etkilemektedir. Herhangi bir göç durumunda eğitim gereksinimi artmakta ve eğitim planlaması yapılması gerekmektedir. Bir sınıfta ya da okulda öğrenim gören öğrenci sayılarının artmasıyla birlikte okulların ikili öğretime başlaması söz konusu olmakta, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamaları zorlaşmakta ve sınıflar ya da ders araç-gereçleri yetersiz kalabilmektedir (Karakütük ve Kavak, 2017). Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel güçlüklerin bütüncül bir bakış açısıyla Suriyeli öğrenci ve onlara eğitim veren öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'ye göç eden Suriyeli öğrencilerin eğitimleri süresince ne tür güçlüklerle karşılaştıkları, karşılaştıkları sorunları nasıl betimledikleri ve Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin nelerle karşılaştıklarına ilişkin her iki katılımcı grubuna da çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırma bulgularının Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlayabilmeleri, eğitim-öğretim sürecinde akademik başarı gösterebilmeleri ve eğitim sürecinin etkin bir şekilde sürdürülmesi açısından önemli bir bakış açısı kazandıracığı öngörülmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları sorunların belirlenmesinin, bu konuda eğitim politikalarını yürüten kişi ve kurumların ele alacağı kararlara ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde nitel bir araştırma olup, fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenolojik bir araştırma, bireylerin araştırılan olgu ilgili yaşadıkları deneyimlerini (Creswell, 2012), onları deneyimleyen bireylerin bakış açısıyla (Seah ve Wilson, 2011) incelemektedir. Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın ele almış olduğu olguyu deneyimleyen birey ya da gruplardan elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenience sampling) durum örnekleme tekniği kullanılarak oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Suriyeliler, Türkiye'de yoğun olarak İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep, Hatay, Mersin ve Adana illerinde yaşamaktadır (AFAD, 2018). Bu kapsamda araştırma, İstanbul, Gaziantep ve Adana'da yürütülmüştür. Araştırma, Suriye'den Türkiye'ye zorunlu göç etmiş, Türkiye'de yaşayan ve

öğrenim göre ortaokul ve liseye devam eden öğrenciler (42) ile Suriyeli öğrencilere eğitim veren ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler (35) ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılan Suriyeli öğrencilerin 26’sı kız ve 16’sı erkektir. Yaş aralığı 13 ile 16 arasında olan öğrenciler İstanbul (13), Gaziantep (15) ve Adana’da (14) yaşamaktadırlar. Suriyeli öğrencilerin babaları çoğunlukla ortaokul ve lise mezunu, anneleri ise daha düşük bir eğitim düzeyine sahiptir. Suriyelilerin geneli ile karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin daha yüksek eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Erdoğan (2019), Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin yaklaşık yarısının okur-yazar olmadığını veya okula hiç gitmediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu ev kadını iken babaları ise serbest meslek sahibidir. Ailelerin gelirleri çoğunlukla 1,251-1,750 TL arasında değişmektedir. Türkiye’de Ocak 2021 açlık sınırı 2,652 TL; yoksulluk sınırı ise 8,638 TL; asgari ücret ise 2,825 TL’dir (TÜİK, 2021). Buna göre Suriyeli öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 16’sı kadın ve 19’u erkektir. 30-34 yaş aralığında ondört, 25-29 yaş aralığında altı ve 35-39 yaş aralığında altı öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler, Gaziantep (14), İstanbul (12) ve Adana’da (9) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branşları, Türkçe/Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Fen Bilgisi öğretmenliği şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırma, az sayıda katılımcı ile yürütüldüğünden ve katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkması istenmediği için (Kümbetoğlu, 2005), katılımcılara ilişkin rakam ve harflerden oluşan bir kodlama yapılmıştır. Buna göre Suriyeli bir öğrencinin cinsiyeti ve öğrenci sırası “SKÖ1” şeklinde kodlanırken, öğretmenler için cinsiyet ve öğretmen sırası “KÖ1” kodu ile belirtilmiştir. Okullaşamayan Suriyeli çocuklar, GEM’lerde görev yapan Suriyeli öğretmenler ile yaygın eğitim ve yükseköğretim boyutları araştırma dışında bırakılmıştır.

Veri toplama

Araştırma, katılımcılarla yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin bir kısmı ile görev yapılan kurumda (öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcılar odaları, kütüphane, okul bahçesi), bir kısmı ile de eğitim kurumu dışında (ev ziyaretleri, çay bahçesi) yapılırken, öğrencilerle de okullarda ya da okul dışı ortamlarda (okul yönetimi ve öğretmenlerinin bilgilendirilmesiyle) gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler yeterli sayıya ulaştığında ve verilerin birbirini tekrar ettiği anlaşıldığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Katılımcıların izni alınarak, görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Suriyeli öğrencilerle görüşmelerde, Türkçe konuşma düzeyinin yetersizliği, görüşmeler sırasında tercümandan (Türkçe bilen Suriyeli öğrenciler ve Arapça bilen öğretmenler) yararlanmayı gerektirmiştir. Bu nedenle hazırlanan görüşme formu Arapça’ya çevrilmiştir. Görüşmeler en uzun 55 dakika, en kısa 36 dakika sürmüştür. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun 06.03.2017 tarih ve 85434274-050.04.04/16630 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden araştırmanın MEB’e bağlı eğitim kurumlarında yapılabilmesi için 07.04.2017 tarihinde araştırma izni alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı metin biçimine dönüştürülmüş ve araştırmacılar metnin tamamını okumuştur. Elde edilen verilerin anlamlı bir biçime gelebilmesi için alan yazından yararlanarak ana temalar, alt temalar ve kodlar belirlenmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2013). Öğretmenlerden ve öğrencilerden doğrudan alıntılanan görüşler, parantez içinde katılımcının kodu ile birlikte italik yazı tipi ile sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. Bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görebilmesi için araştırma sürecinin ve elde edilen sonuçların açık ve net bir şekilde ortaya konulması ve başka araştırmacılar tarafından doğrulanabilir olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma sürecinde iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanma aşamasında ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Araştırmacı ve görüşülen bireyler birbirlerini tanımadıkları için, görüşmelerden önce araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmadan ne gibi sonuçlara ulaşmayı beklediğini aktarmıştır. Karşılıklı güvenin sağlanması amacıyla katılımcıların kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı belirtilmiş, bu sayede görüşme sırasında doğal ve rahat bir ortam oluşmuştur. Araştırmada dış geçerlik (aktarılabirlik), araştırmacının ayrıntılı betimleme yapması ve doğrudan alıntılara sıklıkla yer vermesi ile sağlanabilmiştir. Araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. İç güvenliliğin (tutarlık) sağlanması amacıyla, araştırma verilerinin analizi sonrası, eğitim bilimleri ve nitel araştırma alanında araştırmalar ortaya koyan üç uzmana çözümlemeleri kontrol etmeleri için başvurulmuştur. Ayrıca bulgular kısmında katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılar ile desteklenmesi söz konusudur. Dış güvenliliği (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları ve elde edilen veriler saklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular “Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğrenci görüşleri, Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri şeklinde kategorilendirilmiştir.

Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Suriyeli öğrencilerden toplanan verilerden elde edilen bulgular, dil-kültür farklılığı, ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunlar, uyum sağlamada yaşanan sorunlar, disiplinden kaynaklanan sorunlar ve önyargı ve ayrımcı davranışlara ilişkin sorunlar şeklinde temalandırılmış olup Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Temel Sorun Alanları

Temalar	f	%
Dil-Kültür Farklılığı	40	95,3
Ekonomik Koşullardan Kaynaklanan Sorunlar	39	92,9
Uyum Sağlamada Yaşanan Sorunlar	Sınıf ve okul iklimine uyum	22 52,4
	Eğitim programına uyum	8 19,1
Disiplinden Kaynaklanan Sorunlar	29	69,1
Önyargı ve Ayrımcı Davranışlara İlişkin Sorunlar	15	35,7

Dil-kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar

Suriyeli öğrencilerin neredeyse tamamının eğitim sürecinde en fazla dil ve kültür farklılığı ile ilişkili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Suriyeli öğrenciler, ülkeye gelişleri ve eğitime başlamalarını takiben dersleri yeterince anlamadıklarını ve derslerde edilgen bir konumda bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıklarını, “*Türkçe kursları ilk zaman yetersizdi. Sonra özel bir kursa gittim ve daha hızlı Türkçe öğrendim. Dersleri uzunca bir süre anlamadan öyle baktım (SKÖ1)*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir diğer Suriyeli öğrenci Türkiye’de eğitim sürecinin başlangıcında zor zamanlar geçirdiğini “*...ilk yıllar Arapça eğitim aldığım için Türkçe öğrenmeye isteğim yoktu. Kitaplarımız Arapça, arkadaşlarımız*

Suriyeli idi. Okul değiştirdim, Arapça konuşulmayan bir ortamda zorlandım. Dersleri ve öğretmenleri anlamadım (SKÖ2)” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğrenci, dil bilmemenin sıkıntısını “...burada lisede hoca soru soruyor, kimse tahtaya çıkıp cevap vermiyor. Çıkarırsam çözebilirim ancak Türkçem kötü olduğundan anlatamayabilirim. Çekindiğimden değil; Türkçem yetersiz (SKÖ4)” sözleriyle ifade etmiştir.

Suriyeli öğrencilerden birkaçı (SKÖ12; SKÖ2; SKÖ5; SEÖ4; SEÖ13) ders kitaplarında kendi kültürlerini yansıtan konuların işlenmediğine değinmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci, “*bizim kültürümüze göre örnekler falan olabilir mesela kitaplarda (SKÖ12)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerden bazıları, sayısal ağırlıklı derslerin sözel olanlara göre daha kolay anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci, “*arkadaşlarım ve öğretmenlerim benimle konuşmak istiyorlar ancak, anlamıyorum. Öğrenmeye başlayınca dersleri de anladım. Matematik dışındaki dersler zor oldu. Görsel anlamda anlayabiliyordum ama yetersiz geliyordu (SEÖ2)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin bir kısmının aileleri ev ortamında Türkçe konuşmamakta anadillerini konuşmaktadırlar. Bu konuda bir öğrenci, “*Türkçe öğrenmeyi annem istemiyor. Ancak benim yardımımla konuşabiliyor diğer insanlarla (SKÖ8)*” derken, bir başka öğrenci “*Okulda Türkçe öğretim oluyor, Arapça da eğitim alıyoruz ama eve gidince işler değişiyor (SKÖ10)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Diğer bir Suriyeli öğrenci, sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunmasının, Türkçe öğrenme sürecini uzattığını “*... sınıfta benim gibi bir öğrenci olduğu için, daha yavaş Türkçe öğrendik. Altıncı sınıfta Suriye’de tamamladım. Burada yine altıyı okudum. Yedinci sınıfa geçince ayrı sınıflara gittik. Türkçeyi hızlıca öğrendik (SKÖ12)*” sözleriyle belirtmiştir.

Bazı öğrenciler ise Türkçeyi konuşamamaktan ve arkadaşlarını ya da öğretmenlerini anlayamamaktan dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci, “*...bazı hocalar ‘o kolay’ diyor. Yani sizin için kolay, ama zor geliyor. Sınavlarda diğer arkadaşlar çok hızlı yapıyor. Ben çok zaman harcıyorum. Herhalde bende bir eksiklik olduğunu düşünüyorum (SEÖ6)*” diyerek duygularını belirtmiştir. Birkaç öğrenci dil bilmemenin ve telaffuz sorununun komik bir duruma dönüştüğünü, “*Türkçeyi yanlış konuşuyorum ve arkadaşlarım bana güliyor (SEÖ10)*”; “*Öğretmenlerin basit kelimeleri söyleyememesi komik hissettiriyor. Demek ki ben de böyleyim (SKÖ16)*” sözleriyle dile getirmişlerdir. Dil sıkıntısının yansması sınavlarda da kendini göstermiştir. Örneğin bir öğrenci, “*Türkçeyi öğrendim ama hâlâ anlamadığım ve çözemediğim yerler oluyor. Sınavlarda yanlış anladığım yerler oluyor (SEÖ3)*” sınavlarda zorlandığına vurgu yapmıştır.

Ekonomik koşullardan kaynaklanan sorunlar

Suriyeli öğrencileri eğitim sürecinde zorlayan faktörlerden biri, ekonomik sıkıntılardır. Öğrencilerin tamamına yakını -Suriye’de ekonomik anlamda sıkıntı yaşamayanlar da dahil olmak üzere- Türkiye’de ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını; bu durumun eğitim süreçlerine olumsuz etkileri olduğunu ve bazı gereksinimlerini karşılamakta güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Bir öğrenci, ekonomik olarak sıkıntı yaşadığını, “*Okulda istenen paralar bize fazla geliyor, ödeyemiyoruz (SKÖ9)*” sözleriyle yansıtmıştır. Başka bir öğrenci ise annesinin ve babasının öğretmen olduğunu ancak, maddi olarak geçim sağlayabilmek için farklı işlerde çalıştıklarını, “*Annem ile babam öğretmen. Buraya gelince tarım işçiliği yaptılar. Günde 20-30 lira alıyorlardı. Babam başka işte çalışıyor şimdi. Bizim defter ve kitabımıza pek yetmiyor (SKÖ5)*” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğrenci benzer şekilde aile bireylerinin düşük maaşlı ve geçici işlerde çalıştıklarını, “*Türkiye’ye geldikten sonra babam ve ağabeylerim farklı işlerde çalıştılar. Elektrik işleri, kaportacılık, garsonluk, oto yıkamacılık, dönerci gibi yerler (SEÖ2)*” şeklinde dile getirmiştir.

Maddi olarak zorlandıklarını belirten öğrenciler çoğunlukla İstanbul ve Gaziantep'te yaşamaktadırlar. Bu duruma örnek olarak bir öğrenci, eğitim araç-gereçleri, okula ulaşım, kırtasiye harcamaları gibi maliyetler karşısında zorlandığını, “...ekonomik olarak zorluyor. Kitaplar, kurslar. Okul biraz uzak olduğundan otobüsle gitmek zorundayım (SKÖ23)” sözleriyle dile getirmiştir.

Uyum sağlamada yaşanan sorunlar

Araştırmada Suriyeli öğrenciler çeşitli uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Farklı bir ortama girmek öğrencilerde çekingenliğe neden olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yaşanan uyum sorunları okul iklimine ve eğitim programına uyum olarak kategorilendirilmiştir.

Sınıf ve okul iklimine uyum sağlamada yaşanan sorunlar

Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlası, sınıf ve okul ortamına alışamadıklarını, arkadaşları ve öğretmenlerinden çekindiklerini, kendilerini rahatça ifade edemediklerini ve tüm bunların okul başarısına yansıdığını açıklamışlardır. Suriyeli iki öğrenci, sınıfta kendilerini rahat hissetmediklerini, “okul sürecinde sıkıntılar yaşıyorum, yazlar iyi ama derslerin başlaması ve arkadaşları görmekten korkuyorum (SKÖ23)” ve “arkadaş ortamında rahat değilim. Herkes farklı. Konuşmaları, ders çalışmaları (SKÖ7)” sözleri ile dile getirmişlerdir. Bir başka öğrenci ise, Türkçeyi öğrendikten sonra okula ve arkadaşlarına alıştığını, “...ilk zaman alışamadım ama sonra alıştım. Dili ve konuşmayı öğrendim ve artık onlarla konuşabiliyorum (SKÖ19)” şeklinde belirtmiştir. Suriyeli bir başka öğrenci, okula ilk zamanlar alışamadığını ve bu nedenle derslerinin etkilendiğini, “Tam olarak alışamadım. Notlarım düştükten sonra düzeldi (SEÖ9)” şeklinde belirtmiştir.

Farklı arkadaşlıklar edinmek ve farklı ülke deneyimi yaşamak bazı öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırmıştır. Bu durum öğrencilerin sözlerine, “Matematikle uğraşmayı ve sayısal dersleri seviyorum. Başka bir ülkede eğitim görmek güzel, kendimi özgür hissediyorum. Öğretmenler, arkadaşlar ve okul yönetimi katı değil, anlayışlı, hoşgörülü (SKÖ26)”; “Suriye’de hep aynı arkadaşlarım varken, burada farklı arkadaşlarım oldu (SKÖ11)” şeklinde yansımaktadır.

Eğitim programına uyum sağlamada yaşanan sorunlar

Suriyeli öğrenciler için hem dil sorunu ile uğraşmak hem de yeni ortama alışmak zorlayıcı olabilirken, derslerde yürütülen konulara uyum sağlamak ve yeni kavramları öğrenmek konusunda da öğrenciler çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Bu konuda bir öğrenci, “...kitaplar farklı. Daha çok resim var, etkinlik, ödev var (SKÖ6)” ve başka bir öğrenci, “Bizim sistemimizde bazı dersler daha farklı işleniyor (SEÖ6)” diyerek iki ülke arasındaki farka vurgu yapmaktadırlar. Bir diğer öğrenci, derslerin ve ödevlerin yoğunluğundan, “kitaplar ağır, bilgi çokça var ve ödevler fazla oluyor. Bir sürü ödev veriliyor her derste (SKÖ12)” sözleriyle yakınmaktadır.

Disiplinden kaynaklanan sorunlar

Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlası, okul ortamında çeşitli disiplin sorunları ile karşılaştıklarını ve bu durumdan rahatsız olduklarını; kavga, küfürleşme ve öğrencilerin birbirlerine karşı saygısız davrandıklarını gördüklerini dile getirmişlerdir. Gaziantep ve Adana’da yaşayan Suriyeli öğrencilerin okulda yaşanan olumsuz davranışlardan daha çok yakınmaları ve disiplin sorunlarını kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dile getirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin görüşlerinden bir kısmı, “...üst sınıflardakiler kavga ediyorlar. Araya birileri giriyor ve onları ayırıyor (SKÖ6)”; “Birbirlerine küfür ediyorlar (SKÖ1)”; “Öğrenciler teneffüste kendi aralarında küfürleşiyor ve birbirlerini itiyorlar (SKÖ2)” şeklinde sıralanmaktadır. Okullarda görülen disiplin sorunlarının arka planında, Suriye’de yaşanan olumsuz durumların yattığını belirten bir Suriyeli öğrenci düşüncelerini, “...bazı çocuklar savaştan çok etkilendi, babaları falan da kayıp (SKÖ6)” sözleriyle açıklamaktadır.

Önyargı ve ayrımcı davranışlara ilişkin bulgular

Çoğunlukla Adana ve Gaziantep’te yaşayan Suriyeli öğrenciler, okul ortamında olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İstanbul’da öğrenim gören öğrenciler, ayrımcı davranışları görece daha az dile getirmiş ve hatta birkaçı herhangi bir ayrımcılığa uğramadıklarını belirtmiş; bir öğrenci düşüncelerini “*Öğretmenlerimiz bize iyi davranıyor ve bizi anlıyorlar (SEÖ5)*” şeklinde açıklamıştır.

Sınıf ortamında ayrımcı davranışlarla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin, bu durum karşısında üzüntü duydukları ve kendilerini değersiz hissettikleri, şu şekilde ifadelerine yansımıştır: “*Annem Türkmen olmasına ve Türkçe konuşmasına karşı, halen ‘siz Suriyelisiniz’ şeklinde konuşuyorlar bize karşı (SKÖ4)*”; “*...farklı giyiniyoruz, farklı dil konuşuyoruz, bana bakıp inceliyorlar. Örneğin sıra vermiyorlar kantinde (SKÖ13)*”; “*sınıfta bazı arkadaşlar alaycı davranıyor. Grup çalışmasında zorlanıyorum, zor kısımları bana veriyorlar (SKÖ19)*”.

Suriyeli iki kız öğrenci, derste bazı öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere karşı -hatta kendilerini de dahil ederek- ayrımcı davranışta bulduklarını, “*bazı öğretmenler bizlere iyi davranırken, bazıları anlayışsız davranıyor. Niye anlamadın? diyerek kızıyorlar (SKÖ6)*”; “*...kardeşim ilkokulda okuyor. Arkadaşları kavga etmiş bir gün. O bir şey yapmamış, karışmamış ama öğretmen gelince kardeşime kızmış hemen, hiç dinlememiş (SKÖ14)*” sözleriyle aktarmaktadırlar.

Suriyeli bir öğrenci, sınıf arkadaşlarının ailelerinin şikayet etmesi üzerine, okul yönetiminin kendisinin sınıfını değiştirdiğini belirtmiş ve bu durum karşısında duygusunu, “*... beni ve kardeşlerimi, apartmanda bile dışlıyorlar. ...kardeşlerimi oyunlarda dışlıyor diğer çocuklar...arkadaşlarımın anneleri okula gelmiş ve beni şikayet ettikleri için sınıfımı değiştirdiler (SKÖ3)*” sözleriyle aktarmıştır. Bu konuda başka bir öğrenci, Türkiye yurttaşı olmadığı için okulda çeşitli etkinliklere katılamadığını, “*Okulda bilgi yarışmaları yapılıyor. Başarılı olduğum halde seçilmiyorum (SKÖ1)*” diyerek belirtmiştir.

Türkiye’de eğitim-öğretim sürecinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı temel sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin eğitim sisteminde en fazla karşılaştıkları güçlükler sırasıyla dil-kültür farklılığının yarattığı sıkıntılar, başarı/başarısızlık sorunları, ayrımcılık ve önyargılı davranışla ilgili sorunlar, okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum sağlamada yaşanan sorunlar ve ekonomik zorluklar şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin temalandırılması Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

Suriyeli Öğrencilerin Türkiye’de Karşılaştıkları Temel Sorun Alanlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
Dil-kültür farklılığı	35	100
Başarı/başarısızlıktan kaynaklanan sorunlar	28	80,0
Ayrımcılık ve önyargılı davranış sorunları	27	77,2
Okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum	21	60,0
Ekonomik zorluklardan kaynaklanan sorunlar	16	45,7

Dil-kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar

Dil engeli, Suriyeli öğrencilerin eğitim kurumlarında çeşitli güçlüklerle karşılaşma olasılıklarını artırmaktadır. Öğretmenler bu konuda hemfikir olup bir öğretmen, “*...ilk zamanlar el hareketleri ile iletişim kurmaya çalıştık. Beni, diğer öğrencileri anlamıyorlardı (EÖ1)*” derken bir diğeri, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemelerinin içe kapanma davranışı göstermelerine neden olduğunu “*...kendilerini anlatamadıkları zaman saldırganlaşıyorlar, tam tersi içe de kapanıyorlar. ...kızlarda daha belirgin oluyor. ...derste sessiz kalıyorlar (KÖ2)*” sözleriyle

belirtmiştir. Başka bir öğretmen iletişim kurma konusundaki sıkıntılara, “...dil bilmeyince, iletişim olmayınca agresif davranışları artıyor. Sınıfta huzursuzluk çıkardıklarında bazı öğretmenler sınıftan çıkarıyorlarmış örneğin. Yapılan tüm etkinliklerde geride kalıyorlar, uyum sağlayamıyorlar (EÖ5)” sözleriyle dikkat çekmiştir.

Birkaç öğretmen Suriyeli öğrencilerle ilgili iletişim sıkıntılarının temelinde kültür farklılığının olduğuna işaret etmiştir. Bir öğretmen; “...bizim öğrencilerimizden farklı olarak kültür farklılığı var (KÖ8)” şeklinde görüş belirtmiştir. Burada öğretmenin ifadesinde Türk öğrencilerden söz ederken “bizim” sözcüğünü kullanması görülmüştür.

Öğretmenlerden bazıları, Suriyeli öğrencilerin kendi dil ve kültürel değerlerini unutmaya endişesi taşıdıkları için Türkçe öğrenmeye karşı istekli olmadıklarını, aksine bir direnç gösterdiklerini, “...savaş bitince gideceğiz diyorlar’ ve kendi dillerini unutmak istemiyorlar (EÖ11)”;

“...kendilerini misafir olarak gördükleri için ve Avrupa’ya gideceklerini düşündükleri için, Türkçe öğrenmek çok da önemli değil onlar tarafında (KÖ12)”;

“...dil bilmedikleri için sıkıntılı süreçler yaşanıyor (KÖ12)” sözleriyle ifade etmektedirler.

Tüm bunlara ek olarak, Suriyeli öğrencilerin aile ortamında anadillerinin konuşulması, öğrencilerin hem Türkçeyi daha hızlı öğrenmelerinin önünde bir engel oluşturmakta hem de bu durum eğitim sürecine ve topluma uyum sağlamayı güçleştirdiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir öğretmen “...evde Arapça konuşuyorlar. Aileleri Türkçe öğrenmeyi istemiyor. Okulda öğrenilen Türkçenin evde de pratiğinin yapılması gerekli (EÖ4)” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Başarı/başarısızlıktan kaynaklanan sorunlar

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamına katılmaları karşısında diğer öğrencilerin akademik başarılarının etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenler şu şekilde görüşlerini bildirmişlerdir: “...son iki yıldır genel eğitim seviyesi çok geriledi, sınav notları düştü. Başarılı öğrencilerimiz okuldan kayıtlarını sildirdi. Ya da sınavlarda başarıları düştü (KÖ5)”;

“...sınıfın okul başarısı düştü ciddi anlamda (EÖ18)”. Bu konuda bir öğretmen sınıfların kalabalıklaşmasının akademik başarının düşmesinde oldukça etkili olduğunu “Suriyeli öğrencisi olmayan okulların başarı anlamında pek fazla etkilendiğini düşünüyorum. Sınıf kalabalıklaştıkça ister istemez başarı düşüyor, notlar etkileniyor (KÖ11)” sözleriyle belirtirken bir başka öğretmen “Bir sınıfa yarısından fazlasının Suriyeli öğrencilerin katılması demek, onlar birbirlerine ve okula alışana kadar uzun bir zaman gerek demek. Bilinçli aileler çocuklarını bir şekilde daha iyi okullara kaydetmek için çok uğraşıyorlar (KÖ1)” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Bir öğretmen okulun eğitim düzeyinin yalnızca Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile ilişkilendiremeyeceğini “Suriyeli öğrencilerin etkileri olmuştur tabi ama sadece onlara bağlayamam (EÖ7)” şeklinde açıklarken; başka bir öğretmen Suriyeli öğrencilerin bazılarının sanıldığı aksine oldukça başarılı olduğunu “...başarılı olan da var olmayan da (EÖ10)” diyerek vurgulamaktadır. Başka bir öğretmen ise, Suriyeli öğrencilerin okul ortamını ve arkadaşları ile anlaştıkları zaman akademik anlamda da başarı gösterdiklerini düşündüğünü “...okulu sevdiklerinde, başarıları çok artıyor (KÖ14)” sözleriyle dile getirmiştir.

Ayrımcılık ve önyargılı davranış sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğu, Suriyeli öğrencilerin eğitim kurumlarında birtakım önyargıların etkisiyle ayrımcı olarak nitelenebilecek davranışlarla karşılaşabildiklerini ifade ederken, bir kısmı gerek diğer öğrencilerin gerekse öğretmenlerin ve okul personelinin kendilerine yönelik olumsuz davranışlarına tanık olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda bazı öğretmenler, Suriyeli öğrencilere karşı diğer öğrencilerin ayrımcı davranışlarda bulduklarını şu şekilde belirtmektedirler: “*Aralarında klikler var. Bir acımasızlık durumu hakim (EÖ10)*”; “*Suriyeli öğrenciler sessiz durunca diğerleri baskı kuruyor (EÖ2)*”; “*Öğrenciler onlarla alay ediyor kimi zaman (KÖ3)*”.

Suriyeli öğrencilere yönelik ayrımcı davranışların öğretmenler tarafından da yapıldığı konusunda düşüncelerini açıklayan iki öğretmen, “*...bazı öğretmenler sene başında sınıflarında Suriyeli öğrenci istemediklerini söylediler. Daha fazla zaman ve emek harcamak istemiyorlar (EÖ7)*”; “*...yeni bir Suriyeli öğrenci sınıfa geldiğinde, bütün öğretmenler isyanda! (KÖ6)*” şeklinde sözlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden birkaçı, ayrıştırıcı bir dil kullanımının Suriyeli öğrencileri ötekileştirdiğinden söz ederek bu konuda özeleştiri yapmışlardır. Hem kendilerinin hem de öğrencilerin ailelerinin buldukları ortamlarda, Suriyelilere ve Suriyeli çocuklara ilişkin ayrımcı söylemlerde bulunmaları, öğrencilerin davranışlarına olumlu-olumsuz tutum olarak yansımıştır. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir: “*...bizim konuşmalarımızda bile bir ötekileştirme durumu var. Örneğin ‘onu Suriyeliler yapmıştır’ diyoruz (KÖ1)*”; “*Aslında öğretmenlerin sözleri ve davranışları, öğrencilere de yansıyor. Onların yaklaşımı nasılsa, çocuklar da rol model alıyorlar (KÖ2)*”; “*...ailelerin önyargısı var. Bu durum öğrencilere de yansıyor. ...birbirlerine karşı laf söylemeler... ...düzeltmeye çalışsam da zaman zaman artıyor bu davranışlar (EÖ4)*”; “*...anne babalarının tüm konuşmaları onların dilinde resmen (KÖ1)*”; “*...Suriyeli çocuklarla arkadaşlık etmelerini istemiyorlar. Bana doğrudan, onları sınıfta yan yana oturtmamam gerektiğini söyleyen velilerim bile var (KÖ16)*”.

Diğer öğretmenlerin aksine iki öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yardımcı olduğunu, onlara Türkçe öğretmeye çalıştıklarını, beraber oynadıklarını ve herhangi bir ayrımcı davranışta bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*...onlardan Arapçayı öğrenmek istiyorlar. Elbette bazı anlamadıkları zamanlar oluyor ama, ilk zamanki davranışları gibi değil şimdi (KÖ7)*”; “*Önyargılı değiller. Birbirlerine yardım ediyorlar (EÖ3)*”.

Okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum konusunda öğretmen görüşleri

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaları konusunda görüş belirten öğretmenler, öğrencilerin çeşitli nedenlerle (yaşamış oldukları travma, Türkiye’ye aidiyet hissetmeme gibi) okula ve eğitim sürecine uyum sağlamada güçlük çektiklerini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen, “*...kimi öğrenciler yaklaşık iki üç senedir burada yaşıyor. Daha fazla olan da var. İlk zamanki gibi değil elbette, şimdi hem bizlere alıştılar hem de arkadaşları tarafından kabul edildiler, kaynaştılar. ...zor süreçlerin uyum problemi yaşamalarında etkisi çok oluyor (EÖ4)*” şeklinde düşüncelerini belirtirken bir diğer öğretmen, “*...çocuklarda bir uyum sorunu gözliyoruz. ...sosyalleşmekte sıkıntı yaşıyorlar (KÖ7)*” demiştir.

Birkaç öğretmen Suriyeli öğrencilerin, ders aralarında, okul bahçesinde genellikle küçük gruplar şeklinde ve Suriyeli, Iraklı ya da Afgan arkadaşları ile zaman geçirdiklerini gözlemlediğini söylemiştir. Bu konuda bir öğretmen, “*öğrencilerin bu şekilde gruplaşması, okuldaki ve sınıftaki diğer öğrencilerle kaynaşmalarının önünde engel oluşturabilir (KÖ14)*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen ise, Suriyeli öğrencilerin akranları ile zaman geçirmediklerini ifade etmiş ve “*bir öğrencimin teneffüste koridorda resim yaptığını, bir şeyler karaladığını görüyorum. ...mutlu olmadığını anlıyorum. ...kendini psikolojik olarak ezilmiş ve yorgun hissediyor (KÖ4)*” şeklinde yaşadığı bir olaydan örnek vermiştir.

Diğer yandan bazı öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamada herhangi bir zorluk yaşamadıklarını, kolay uyum gösterdiklerini, özellikle Suriye’de görece daha başarılı olan öğrencilerin uyum süreçlerinin daha hızlı olduğunu altını çizmişlerdir.

Ekonomik zorluklardan kaynaklanan sorunlar

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin yarısına yakını, Suriyeli ailelerin işsizlik, ailede çocuk sayısının fazla olması gibi nedenlerle ekonomik zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ekonomik sıkıntılar içerisinde olan ailelerde okula giden öğrencilerin okul gereksinimlerinin karşılanamaması; dersane, kurs, özel ders gibi olanaklara ulaşmada sıkıntılar yaşama, ders araç-gereç, kitap, defter gibi malzemeleri, karşılamada yetersiz kalma, daha üst eğitim kademelerine kayıt yaptıramama gibi sorunlar yaşanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin, okullarda toplanan ücretleri karşılamada zorluk yaşadığı konusunda bir öğretmen, “*Mesela sınıflarda aidat uygulaması yapılıyor. Ancak Suriyeli öğrenciler ödeyemiyorlar.*”; bir başka öğretmen, “*...görüyorsunuz işte ailelerinde ekonomik sıkıntı var. ...Yaşam koşulları zor (EÖ15)*” diyerek Suriyeli öğrencilerin maddi zorluk çektiklerine vurgu yapmaktadırlar. İki öğretmen ise (EÖ7; EÖ11) Suriyeli öğrencilerin okul saatleri dışında, farklı işler yaptıklarına tanık olduklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en fazla sınıf yönetimi, ders araç-gereç eksikliği, disiplin, öğrencilerin ailelerinin tutumu konularında güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 4.’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Sınıf yönetimi deneyimleri	28	80,0
Ders araç-gereci eksikliği	20	57,2
Disiplinden kaynaklanan sorunlar	18	51,4
Suriyeli öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecindeki rolü	14	40,0
Devamsızlıktan kaynaklanan sorunlar	7	20,0

Sınıf yönetimi deneyimlerine ilişkin bulgular

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine katılmasıyla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu en fazla sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, sınıf yönetiminde yaşadığı sıkıntıları “*Suriyeli öğrenciler Türkçe bilmiyorlar ve sınıfta hep bir arada oturuyorlar. Okuduklarını anlıyorlar ancak, dönüp arkadaşlarına sorunca bazı şeyleri, sınıfta uğultu oluyor. Ders bölünüyor (KÖ13)*” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretmen, sınıf içerisinde birçok farklı dinamiklerin oluşunun kendisini sınıf yönetiminde zorladığını, “*...dersin bir bölümünde diğer öğrencilere başka bir etkinlik veriyorum; onlara farklı şekilde anlatıyorum. ...diğerlerinin kopmasına neden oluyor. Sonra dinlememeye başlıyorlar (KÖ16)*” diyerek dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen, sınıf içerisinde yaşadığı durumu, “*Suriyeli öğrenciler İngilizce bilince, zorlandıkları kısımlarda, ‘İngilizce söyler misiniz?’ şeklinde istekleri oluyor... sözlüğe bakıyor ve dilim döndüğünce anlatmaya çalışıyorum. Zaman gidiyor. Ders zamanı geçiyor, konular da yetişmiyor. Öğrenciler pek bir şey anlamıyor (KÖ1)*” şeklinde anlatmıştır.

Adana’da görev yapan bir kadın öğretmen, sınıf öğrenci sayısının artması ile birlikte yaşadığı sıkıntıyı, “*Daha kalabalık bir sınıfla karşı karşıyayım. ...ekstra çaba, uğraşmak demek. İyi olanlarla, biraz ileriden giderken, diğerlerine farklı bir uygulama veriyorum. Birkaç parçaya bölünmüşlük oldu (KÖ4)*” ifadeleriyle belirtmiştir.

İstanbul ve Adana’da görev yapan birkaç öğretmen özellikle Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılmasıyla birlikte, mesleki açıdan zorlandıklarını, verimli olamadıklarını düşündüklerini belirtmektedirler. Bu konuda bir öğretmen, “*Derslerde bazı kısımları fazlaca tekrarlamak zorundayım. Zaman kaybı, enerji kaybı oluyor (KÖ16)*” şeklinde görüşlerini dile getirirken iki öğretmen mesleki tatminsizlik yaşadıklarını, “*...geçen yıllarda sınıfın yarısına yakını iyi liselere giderdi...Mesleki olarak bir şey yapamadığımı görüyorum. Yetersiz hissetme durumu var (KÖ9)*”;

“Benim öğrencilerim başarıları iyidir, genellikle anadolu lisesi, fen lisesi kazanırlar. Ama bu yıl durum tamamen tersine döndü (KÖ6) sözleri ile vurgulamaktadırlar.

Ders araç-gereci eksikliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Eğitim kurumlarında Suriyeli öğrencilerin katılmasıyla, eğitim kurumları ikili öğretime geçmiş ve sınıftaki öğrenci sayıları artmıştır. Söz konusu yoğunluk okullarda fiziki materyal temininde eksikliklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bir kısım öğretmen bu konudaki sıkıntılarını şu şekilde dile getirmişlerdir: “Eskiden de materyal bulma noktasında sorunlar vardı ama Suriyeli öğrenciler kaydolunca daha da arttı. Harita ve projeksiyon eksiği var (EÖ8)”; “Derslerin işlenişinde görsel materyale çok fazla gereksinim duyuyoruz. Projeksiyonlar var ama yeterli gelmiyor (EÖ12)”.

Disiplinden kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Okullarda yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin öğretmenlerin ikiye ayrıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin yarısı, okullara Suriyeli öğrencilerin katılmasıyla daha fazla disiplin sorunu yaşandığını dile getirirken, diğer yarısı bu konuda Suriyeli öğrencilerin sorumlu tutulmaması gerektiğinin altını çizmekte ve var olan sorunların, onların gelişi ile bir ilgisinin olmadığını belirtmektedirler. Disiplin konusunda sıkıntılarını dile getiren öğretmenler şiddet, kavga gibi olayların yaşandığını, Suriyeli öğrencilerin var olan sorunları daha da artırdığını düşünmektedirler. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir: “Disiplin sağlamak için normalden daha fazla uğraşıyorum. Şiddet eğilimleri var (EÖ4)”; “...aralarında küfürleşmelere sıklıkla rastlıyorum (KÖ2)”.

Kalabalıklaşan sınıflar, sınıfta ve okulda istenmeyen davranışların artmasına neden olmuştur. Bu konuda bir öğretmen, “...sınıf mevcutları aşırı arttı. Binalar yetersiz geliyor, sınıflar küçük (KÖ7)” derken, diğer bir öğretmen “derste değil savaşa gibiyim. Kargaşa var. Psikolojinin bozulmaması elde değil. Çok fazla disiplin sorunu ile karşı karşıyayız (EÖ6)” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Bir öğretmen, okullarda yaşanan disiplin sorunlarının Suriyeli öğrencilere bağlanamayacağını düşünmekte ve meslektaşlarının, Suriyeli öğrencilerin sorunların kaynağı gibi düşünmelerine karşı çıkmıştır: “...Yalnızca Suriyeli öğrencilere sorunları yüklemek haksızlık olur (EÖ1)”.

Benzer şekilde bir başka öğretmen de, Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile disiplin sorunlarının artması arasında bir ilişki bulunmadığını şu sözlerle belirtmiştir: “...bazı öğrenciler ailelerinde şiddet görüyor, küfürler duyuyor, kötü davranışlar ediniyorlar. ...ama Suriyeli öğrenciler geldi ve bunlar demek yanlış olur (EÖ15)”.

Öğretmenlerin bir kısmı, Suriyeli öğrencilerde gözlenen davranış sorunlarının kaynağını, onların yaşadıkları zor süreçlere bağlamakta ve öğrencilerin yakınlarını koruma içgüdüsünü fazlasıyla yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “Dövüşüyorlar, yere yatırıyor ayırıyorsun; ‘şaka yapıyorum’ diyor. Vurma diyorum; şakalaştıklarını söylüyorlar. ...yaşadıkları travmaya bağlıyorum (EÖ3)”; “Öğrencilerde göç yaşamışlığın verdiği bir isyan, intikam alma durumu var. İçlerinde öfke yaşıyorlar (KÖ11)”; “Kardeşlerini koruyor diğer öğrencilerden, bu nedenle bağırışma, kavgalara karışma gibi davranışlar oluyor (EÖ5)”; “...öğretmene karşı gelme davranışı oluyor arada. Saygısız davrananlar az ama var (KÖ12)”.

Suriyeli öğrencilerin ailelerin eğitim sürecindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Öğretmenlerin neredeyse yarısı, Suriyeli öğrencilerin ailelerinin kendileriyle ilgilendiklerini düşünmekte, yarısından fazlası ise ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde ilgisiz kaldığını düşünmektedirler. Söz konusu öğretmenlere göre, aileler ne veli toplantılarına katılmakta ne de çocuklarının eğitim durumu hakkında kendileri ya da okul yönetiminden bilgi almaktadırlar. Öğretmenler, dil sıkıntısının Suriyeli ailelerle yaşanan en büyük sıkıntı olduğunu

vurgulamaktadırlar. Bu konuda bir öğretmen, “Çocuklarının durumunu sormak için okula geliyorlar. Bu çok güzel, ilgileniyorlar. Biz Arapça bilmediğimizden, onlar da Türkçe bilmediklerinden anlayamıyoruz (EÖ12)” diyerek yakınmaktadır. Bir başka öğretmen, “...bir şey anlamadıkları için, detaylı bir konuşma olmuyor (KÖ6)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Birkaç öğretmen, Suriyeli ailelerin eğitim düzeylerinin yetersizliği ve maddi sıkıntılar nedeniyle, çocuklarının eğitimleri konusunda yeterli desteği veremediklerini belirtmektedirler. Bu konuda bir öğretmen, “...okulda verdiğimiz ödevlerin evde yapılması gerekli. Burada aile devreye giriyor. Eğitimsizlik ve cahillik söz konusu. Çocuklarına yardımcı olamıyorlar (KÖ14)” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, diğer bir öğretmen, “Ailelerin durumu yeterli gelmiyor. Düşük ücretli işlerde ve uzun saatler çalışıyorlar. Dolayısıyla çocuklarıyla sağlıklı bir şekilde ilgilenemiyorlar (EÖ14)” diyerek düşüncelerini ortaya koymuştur.

Diğer yandan birkaç öğretmen, bazı Suriyeli ailelerin Türkçe öğrendikleri için anlaşma sıkıntısı yaşamadıklarından söz etmekte ve okula çocukları hakkında bilgi almaya gelip, sorumluluk üstlendiklerinin altını çizmiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazılarını şu şekilde yer verilmektedir: “Toplantılar sırasında, çocukları ile ilgili sorumluluk almak istediklerini görüyorum (EÖ9)”; “Türkçeyi öğrenen velilerim gelip sorarlar. Çocukları çevirir. ...aileler çocuklarının okumasını istiyorlar (EÖ3)”.

Devamsızlıktan kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Okula çeşitli nedenlerle devam etmemek, eğitimin niteliğini etkileyen unsurlardan biridir. Bu araştırmada öğretmenler, öğrencilerin çoğunlukla okula devam ettiklerini ve devamsızlık sorunu ile karşılaşmadıklarını belirtirken, yalnızca üç öğretmen Suriyeli öğrencilerden bir kısmının devamsızlık yaptığını belirtmişlerdir. Bu nedenlerin başında ailelerin ekonomik sıkıntıları, çocuklarının okula uyum sağlayamaması, çocuklarının okulda ayrımcılığa uğrayacağını düşünmeleri, güvenlik endişesi, kültürel nedenler gelmektedir. Bu konuda bir öğretmen, öğrencilerin devamsızlık yapmasının altında yatan nedenleri, “...ekonomik sorunlar var. Ülkelerine geri dönme düşüncesi var. Çocuklarının dışlandığını söyleyenler var. Dışlayıcı şekilde arkadaşları konuşuyor sanırım (EÖ7)” sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise, kademeler arası geçişte öğrencilerin okula devam etmediklerini “Ortaokula geçiş oranlarının çok düşük olduğunu söyleyeyim. İlkokulu tamamlayınca ortaokula çok büyük bir kısmı kaydolmuyor, bir işte çalışıyorlar (EÖ12)” sözleriyle aktarmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi ve aynı zamanda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere eğitim verirken hangi alanlarda güçlük yaşadıklarının ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin eksikliği, uyum sağlamada yaşanan güçlükler, önyargılı davranış sorunları ve ekonomik zorluklar eğitim sürecini aksatan temel sorun alanları olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmada Suriyeli öğrenci görüşlerinde de görüldüğü üzere dil-kültür farklılığı, öğrencilerin derslere katılım sağlamalarını engellemekte; kendilerini yetersiz görmeleri ile sonuçlanmakta, ayrıca akademik başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Alan yazında dil bilmemekten kaynaklanan sorunlar birçok araştırmanın odağını oluşturmuştur (Alkalay, 2020; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Demir ve Demir, 2020; Eren, 2019; Işık-Ercan, 2012; Şeker ve Sirkeci, 2015; Yüce ve Doğan, 2022). Yapılan araştırmalarda, dil bilmemeleri sonucunda öğrencilerin kendilerini anlatmakta sorun yaşadıkları (Demir ve Demir, 2020), dersteki iletişim ortamlarına katılmadıkları (Alkalay, 2020; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018), arkadaş ilişkilerinin ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği (Ereş, 2016) belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler de Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle anlaşma ve uyum sağlama noktasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe

öğrenmeye karşı istekli oldukları ancak dil öğrenmeyi yeterince geliştiremedikleri ve bundan yakındıkları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin ailelerinin ev ortamında anadillerini unutmaya kaygısı, Türkçe öğrenmeye karşı direnç gibi nedenler ile Türkçe konuşmuyor olmalarının, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Dil farklılığı, iletişim sorunlarını beraberinde getirmekte ve bazı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımını etkileyebilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kurabilmek için beden dili ile anlaşma, Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerden yardım isteme ve sözlüğe başvurma şeklinde çeşitli stratejiler geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, kendi içerisinde dersin akışının istenilen seviyede yürütülememesi, Suriyeli öğrencilerin dersleri yeterince anlamamaları gibi olumsuzluklar barındırmaktadır. Tüm bunlara ek olarak Suriyeli öğrencilere ilişkin çeşitli ayrımcılık biçimleri de ortaya çıkabilmektedir. Dil farklılığının yanı sıra kültür farklılığı, etnik ve dini farklılıklar da ayrımcılığın ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Erdoğan’ın (2017) araştırmasında katılımcılar, % 80 gibi büyük bir oranda Suriyelilerle kültürel olarak benzemediklerini dile getirmişlerdir. Yüce ve Doğan’ın (2022) araştırmasında ise kültürel açıdan yaşanan farklılaşmanın, sınıf ortamında yanlış anlaşılmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle ilgili kültürel farklılığın varlığından söz etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de yaşam koşulları ve çalışma durumları incelendiğinde, ekonomik sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle İstanbul ve Gaziantep’te yaşam maliyetinin yüksek olması öğretmenler ve Suriyeli öğrenciler tarafından ortaya konulmuştur. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin, eğitim gereksinimlerini karşılamakta zorlandıkları, eğitim harcamaları konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilebilir. Eğitimin niteliğinin zarar görmemesi ve Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinin fırsat eşitsizliği durumunun ortaya çıkmaması adına Suriyeli öğrenciler ve aileleri ekonomik anlamda desteklenmelidir. Yapılan araştırmalarda Suriyelilerin bazılarının yeterli ve düzenli gelirlerinin bulunmadığı, okula giden çocukların eğitim masraflarının karşılanmadığı, Suriyeli çocukların aile ekonomisine katkı sağlamak amacıyla bir işte çalıştıkları (Şimşek, 2019) ve derslerin eğitici araç-gereç ve materyal eksikliğinden dolayı nitelikli bir şekilde yapılamadığı (Coşkun ve Emin, 2016) ortaya konulmuştur. Bu araştırmada da Suriyeli öğrenciler eğitim masraflarını karşılayamadıklarını, ebeveynlerinin düşük ücretli işlerde çalıştıklarını, okula ulaşım konusunda maddi olarak zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda, Suriyeli öğrencilere yönelik ekonomik destek mekanizmasının sistematik bir şekilde hayata geçirilmesi gerekliliği açıktır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri ise, Suriyeli öğrencilerin yeni gelinen ülkede okula, sınıfa, diğer öğrencilere ve öğretmenlerine uyum sağlamada güçlük yaşamalarıdır. Tuncer (2015), Suriyeli öğrencilerin hem sosyal hem de akademik olarak gelişim göstermeleri için, okula uyum sağlamalarının olabildiğince hızlı sağlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Aksi durumda eğitim verimi düşecek ve bunu akademik başarısızlık izleyebilecektir. Nitekim, araştırmada görüşleri alınan öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerinin gecikmesi durumunda akademik başarılarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları Alkalay’ın (2020) araştırması ile benzer sonuçlar içermektedir. Alkalay’ın araştırmasında, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrencilerin yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmemeleri nedeniyle uyum sorunu yaşadıklarını; bu nedenle öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Araştırma, Aslan’ın (2020) çalışması ile farklı yönler taşımaktadır. Aslan araştırmasında, okullarda bulunan yabancı öğrenci sayısının az olması nedeniyle öğrencilerin okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından genel bir kabul ile karşılandığı ve bu durumun uyum sorunları yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin yarısından fazlasının okuldaki disiplin sorunlarından şikayetçi oldukları gözlenmiştir. Polat-Uluocak (2009), göç yaşamış çocukların davranış ve duygusal sorunlarının görülme sıklığının arttığına işaret etmektedir. Sayın, Usanmaz ve Aslangiri (2016)

de öğrencilerin şiddet eğilimli davranışlarının temelinde yalnızlık, kendileriyle ilgilenilmediğini düşünme, fark edilme gereksinimi gibi etkenlerin olabileceğini belirtmekte ve davranışların bir anlamda bir dışavurum olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ise Suriyeli öğrencilerin bakış açısında göre yaşanan disiplin sorunlarının temelinde savaşa tanıklık etmiş olmak yatmaktadır. Bu durum öğretmenler tarafından da dile getirilmiş ve Suriyeli öğrencilerin yaşanan şiddeti eğitim kurumlarında devam ettirdiklerini dile getirmişlerdir. Strekalova ve Hoot'a (2008) göre okula uyum sağlayamayan, şiddet odaklı davranışlar sergileyen, sınıf ve okul düzenini bozan öğrencilerin "sorunlu" olarak nitelendirildiğinin altını çizmekte ve söz konusu davranışların, sığınmacı öğrencilerin yaşamış oldukları göç süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine de yansıdığı üzere Suriyeli öğrencilerin disiplin sorunları hem göç yaşamış olmaya hem de içerisinde oldukları yaş diliminin özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Taskin ve Erdemli'nin (2018) araştırmalarında disiplin sorunları, farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta olmaları gibi nedenlere bağlanmıştır.

Demir, Özdemir ve Köse (2020) ile Demir(2019) çalışmalarında, Suriyeli öğrencilerin eğitime katılımı ile birlikte okullarda şiddet, kılık kıyafet sorunu, yalan söyleme, mala zarar verme, okula geç kalma gibi disiplin sorunlarının ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ancak söz konusu araştırmalarda ortaya çıkan çeteleşme, madde kullanımı ve şiddet uygulama davranışları bu araştırmada dile getirilmemiştir. Sarpkaya'nın (2005) resmi liselerdeki disiplin sorunları ile ilgili araştırmasında öğrenciler, okulda en sık karşılaştıkları disiplin sorunlarını, kopya çekme, gürültü yapma ve birbirini itip kakma olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada da benzer şekilde Suriyeli öğrenciler, okulda karşılaştıkları disiplin sorunlarını gürültü yapma, birbirlerini itip kakma ve küfürlü konuşma olarak sıralamaktadırlar. Songür ve Olgun'un (2020) araştırmalarında öğretmenlerin % 80'i Suriye kökenli öğrencilerin şiddet eğilimlerinin fazla olduğunu, zorbalık, kuralsızlık, küfür etme gibi davranış sorunlarının görülebildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Sarpkaya (2005) disiplin sorunlarına ilişkin kız öğrencilerin algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da karşılaşılan ve rahatsız olunan disiplin sorunları, genellikle Suriyeli kız öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Araştırmada, bazı Suriyeli öğrencilerin zaman zaman konuşma tarzları ya da kültürel farklılık gibi nedenlerden dolayı ayrımcılık davranışları ile karşılaştıkları, üzüntü duydukları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilere ilişkin öğretmenleri, arkadaşları ve okul çalışanları tarafından farklı davranış biçimleri uygulanması, öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine yol açmaktadır. Bauman (2004, s. 80) bu durumu "dışlanmış cisim" kavramıyla açıklamaktadır. Demir ve Demir'in (2020) araştırmalarında, öğrencilerin tamamına yakını öğretmenlerinin kendilerine iyi davrandıklarını ve herhangi bir dışlama davranışı ile karşılaşmadıklarını dile getirirken; büyük çoğunluğu, Türk akranlarından beklenen ilgi ve kabullenmeyi görmediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bu yönüyle Demir ve Demir'in (2020) ortaya koyduğu bulguları desteklemektedir. Diğer yandan ilgili alan yazında, Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından ayrımcılığa maruz kaldıklarını (Şimşek, 2019), dışlandıklarını (Yüce ve Doğan, 2020) ya da gerek okul arkadaşları gerekse öğretmenleri tarafından ötekileştirildiklerini ve uyum sağlama konusunda yeterli destek alamadıklarını (Ersoy ve Turan, 2019) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu araştırma odağında ailelerin, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfta kendi çocuklarının eğitim görmesine sıcak bakmadıkları çıkarımı yapılabilir. Araştırma sonuçları, Türk ailelerin çocuklarını, sığınmacı çocuklarla bir arada bulunmasını istemedikleri (Mercan Uzun ve Bütün, 2016); Kanada örneğinde velilerin kendi çocuklarının siyah bir öğrencinin yanında oturmasına sıcak bakmadıkları (Stewart, 2012) ve sınıfta Suriyeli öğrencilerin bulunmasının kendi çocuklarının zamanlarından çaldıklarını düşünmeleri (Özenç ve Saat, 2019) örnekleri bu araştırmada ortaya konan, Suriyeli bir öğrencinin sınıfının değişmesi bulgusu ile doğrulanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunu eğitim sürecinde zorlayan etkenlerden biri, sınıf yönetiminin olumsuz etkilenmesidir. Sınıf öğrenci sayısının artması ve Suriyeli öğrencilerin derse katılımlarını sağlama gibi etkenler öğretmenleri zorlayabilmektedir. Ayrıca göçle birlikte kalabalıklaşan sınıflar da disiplin sorunlarının artmasında etkili olabilmektedir. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde, kendileri dışında gelişen bu yeni duruma uyum sağlamak oldukça zorlayıcı bir süreç olarak ilerlemiştir. Hatta bazı öğretmenler mesleki açıdan verimsiz bir dönem yaşadıklarının altını çizmişlerdir. Bu sonuçlar, alan yazında ortaya konan iki araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda, Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, özellikle disiplin sağlama ve dersi sürdürme açısından sorunlar yaşamaları, sınıfların kalabalık olması, devamsızlık, geç kalma ve disiplini sağlama konularının sınıf yönetimine olumsuz durum olarak yansması (Moralı, 2018) ve bazı sınıfların kalabalık ya da tamamen Suriye kökenli öğrencilerden oluşmasının sınıf yönetimi açısından sorun oluşturması (Songür ve Olgun, 2020) söz konusudur. Strekalova ve Hoot (2008), okula uyum sağlayamayan, şiddet odaklı davranışlar sergileyen, sınıf ve okul düzenini bozan öğrencilerin “sorunlu” olarak nitelendirildiğinin altını çizmekte ve söz konusu davranışların, sığınmacı öğrencilerin yaşamış oldukları göç süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yarıya yakını, Suriyeli ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu ve çocuklarının eğitimleri konusunda yardımcı olamadıklarını belirtmektedirler. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler, Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim almasına büyük önem verdiklerini ancak yeterli olanakları olmadığı için çocuklarının eğitimlerini desteklemeyi yapamadıklarını dile getirmektedirler. Suriyeliler Türkiye nüfusunun yaklaşık % 4,42’sini oluşturmakta olup genel eğitim durumları Türkiye ortalamasının oldukça altındadır. Ayrıca Suriyelilerin yaklaşık yarısı okur-yazar değildir (Erdoğan, 2019). Bu durum ister istemez Suriyelilerin çocuklarının eğitim sürecinde zorluk yaşanmasına neden olmaktadır. Göç yaşanan bölgelerde öğrencilerin yaşadıkları önemli güçlüklerden biri, öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecindeki ilgisizlikleri olarak gösterilmektedir. Bu bağlamda yaşanan ekonomik zorluklar, ailelerin, çocuklarının eğitimleri ile yeterince ilgilenemediklerinin bir göstergesi olabilir (Kaştan, 2015). Yapılan araştırmalarda Suriyeli ailelerin eğitim sürecine katılımlarının yetersizliği, eğitim düzeylerinin düşüklüğü, eğitime olan ilgisizlikleri ve Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları kalabalık ev ortamı (Alkalay, 2020), dil bilmeme (Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018), maddi olanakların sınırlı olması, eğitim sistemine uyum sağlayamama, kültürel farklılıklar ve eğitimi ve okulu yeterince önemsememe (Tümkeya ve Çopur, 2020) gibi nedenlere bağlanmıştır.

İlgili alan yazında (Aykırı, 2017; Büyükkiz ve Çangal, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Moralı, 2018; Songür ve Olgun, 2020) alt sosyo-ekonomik düzey, aile bütçesine katkı, kız çocuklarının okula gönderilmemesi gibi nedenlerle önemli bir sorun alanı olarak gösterilen devamsızlık, bu araştırmada öğretmenlerin pek çoğu tarafından sorun olarak dile getirilmemiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları diğer araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümü (% 80) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılmasıyla sınıfın akademik başarısının olumsuz etkilendiğini öne sürmektedirler. Alan yazında da (Szulkin ve Jonsson, 2007; Schnepf, 2004; Eroğlu ve Gülcan, 2016) dil ve uyum sorunlarının ardından gelen önemli sorunlar arasında sığınmacı öğrencilerde görülen akademik başarısızlık gösterilmekte ve sığınmacı öğrencilerin varlığının, okulun genel akademik başarısını olumsuz etkilediği ortaya konulmaktadır. Buna karşın birkaç öğretmen, akademik başarıdaki artma ya da azalmanın Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu noktada Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine ilişkin analiz bulguları, bir okulda ya da sınıfta sığınmacı çocukların bulunmasının, diğer öğrencilerin performansı ile ilişkilendirilemeyeceğini göstermektedir (OECD, 2015).

İlgili alan yazında (Aykırı, 2017; Büyükkiz ve Çangal, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Morali, 2018; Songür ve Olgun, 2020) alt sosyo-ekonomik düzey, aile bütçesine katkı, kız çocuklarının okula gönderilmemesi gibi nedenlerle önemli bir sorun alanı olarak gösterilen devamsızlık, bu araştırmada öğretmenlerin pek çoğu tarafından sorun olarak dile getirilmemiştir. Bu bağlamda bu araştırmamızın bulguları diğer araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümü (% 80) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılmasıyla sınıfın akademik başarısının olumsuz etkilendiğini öne sürmektedirler. Alan yazında da (Szulkin ve Jonsson, 2007; Schnepf, 2004; Eroğlu ve Gülcan, 2016) dil ve uyum sorunlarının ardından gelen önemli sorunlar arasında sığınmacı öğrencilerde görülen akademik başarısızlık gösterilmekte ve sığınmacı öğrencilerin varlığının, okulun genel akademik başarısını olumsuz etkilediği ortaya konulmaktadır. Buna karşın birkaç öğretmen, akademik başarıdaki artma ya da azalmanın Suriyeli öğrencilerin gelmesi ile ilgili olmadığını belirtmektedir. Bu noktada Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine ilişkin analiz bulguları, bir okulda ya da sınıfta sığınmacı çocukların bulunmasının, diğer öğrencilerin performansı ile ilişkilendirilemeyeceğini göstermektedir (OECD, 2015).

Suriyeli öğrencilere ilişkin dil kursları, uyum programları gibi etkinlikler düzenlendiğinde, Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşimi güçlendirildiğinde, öğrencilere Türkçe öğretimi uzman kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından sağlandığında ve Suriyeli ailelerin okul ile bağları güçlendirildiğinde okulda daha olumlu bir ortamın yaratılması mümkün olabilecek ve öğrencilerin sosyal ilişkileri güçlenecektir. Bu durum aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin okula ve arkadaşlarına daha olumlu duygular yaşamalarına yardımcı olabilir ve akademik başarılarını destekleyebilir. Suriyeli öğrencilere yönelik planlanan etkinlikler aynı zamanda ailelerini de kapsayacak şekilde düzenlendiğinde, Suriyelilerin bir bütün olarak hem topluma hem de eğitim kurumuna aidiyet hislerinin artması söz konusu olabilecektir. Leseman (2007), sığınmacı çocuklarının eğitim söz konusu olduğunda erken yaşlardan itibaren ailelerinin de bu süreçte katılması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu anlamda Halk Eğitim Merkezlerinde açılacak kursların hem çeşitliliğinin artırılması hem de katılım sağlanması için ailelerin teşvik edilmesi önemli görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin ilgi, beceri ve gereksinimlerine yönelik farkındalık eğitimi önemli görülmektedir. Önyargılı davranışlar ve ayrımcılık konusunda erken yaşlardan itibaren gruplar arası iletişimi artırıcı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi (Yavçan, 2017) sosyal uyumu artırıcı etkiye sahip olabilecektir. Bu konuda hem öğretmenlerin hem de diğer öğrencilerin Suriyelilere yönelik bakış açılarının olumlu yönde değişmesi, Suriyelilerin okula ve eğitim ortamına uyum sağlamalarını destekleyebilecek ve toplumsal kabulü hızlandırabilecektir. Çünkü bu araştırmada görüldüğü üzere özellikle diğer öğrencilerle iletişim sağlamada ya da sınıfta grup etkinliklerinde Suriyeli öğrenciler Türk akranlarına göre geride kalabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıf yönetiminde çeşitli sorunlarla baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Öğretmen eğitimi programlarında yer alan ders içeriklerinin, öğretmen adaylarının farklı dil ve kültürden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda öğretim yapmaya ilişkin farkındalıklarının oluşması adına yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak kayıtlı olduğu okullarda, temel eğitim gereksinimlerinin karşılanması, maddi zorluklar yaşamalarının önüne geçmek adına kişi, kurum ve kuruluşların desteğini almak önemli görülmektedir. Aksi halde Suriyeli öğrenciler eğitimlerine devam edememe gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Araştırmada Suriyeli öğrenciler çeşitli yollarla maddi destek aldıklarını belirtse de bu desteklerin sistematik ve düzenli olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi ve bu alanda finansman kaynaklarının artırılması için kapsayıcı bir eğitim yaklaşımına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma İstanbul, Gaziantep ve Adana illeri,

bünyesinde yer alan ortaokul ve lise kademeleri ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmaların hem il bazında hem de eğitim tür ve kademeleri şeklinde kapsamının genişletilmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmada Suriyeli ailelerin görüşleri alınmamıştır. Suriyeli öğrencilerin ailelerinin de görüşlerinin yansıtılacağı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun 06.03.2017 tarih ve 85434274-050.04.04/16630 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç konuk işçilikten ulus ötesi yurttaşlığa*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2018). *İnfoğrafik-dünyanın en cömert ve en çok sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkesi: Türkiye*. <https://www.afad.gov.tr/tr/13016/Infografik/grafik/18383> adresinden erişilmiştir.
- Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No. 611032).
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel bir araştırma). *Marife* 18(2), 469-499. <https://doi.org/10.33420/marife.460366>
- Amar, P. ve Prashad, V. (2014). Ortadoğu’da devrim yapmak. P. Amar ve V. Prashad (Ed), *Arap Baharı’ndan kesitler: Yeni Ortadoğu’yu anlamak* (ss. 9-19) içinde. İntifada Yayınları.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5, 125-142. <https://doi.org/10.20493/bt.53521>
- Aslan, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin ikincil sosyalleşmeleri bağlamında okulun işlevleri: Çarşamba ilçesi örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 42-58.
- Ayan Ceyhan, M. ve D. Koçbaş. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. https://www.uniotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Blackwell Publishing Ltd.
- Berktin, C. T. (1974). *Öğrenci problemleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004) *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Biner, Ö. ve Soykan, C. (2016). *Suriyeli mültecilerin perspektifinden Türkiye’de yaşam*. Mülteci-Der Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2017). *230.000’den fazla mülteci çocuk Türkiye’de Şartlı Eğitim Yardımı Programı’ndan yararlanacak*. <https://www.unicef.org/yazi/muelteci-cocuklar-icin-sartli-egitim-yardimi> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2020). *Turkey 2020 Humanitarian Situation Report*. <https://www.unicef.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> adresinden erişilmiştir.

- Boswall K., & Al Akash, R. (2015). Personal perspectives of protracted displacement: An ethnographic insight into the isolation and coping mechanisms of Syrian women and girls living as urban refugees in northern Jordan. *Intervention, 13*, 203-215. doi:10.1097/WTF.0000000000000097
- Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (2021). *Türkiye Ülke Bölümü 2021-2022*. <https://reliefweb.int/report/turkey/regional-refugee-and-resilience-plan-3rp-turkey-country-chapter-2021-2022-entr> adresinden erişilmiştir.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1210-1238.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1414-1430.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Demirel, F., Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Chambers, I. (2014). *Göç, kültür, kimlik* (İ. Türkmen ve M. Beşikçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Danış, D. (2016). Türk göç politikasında yeni bir devir: Bir dış politika enstrümanı olarak Suriyeli mülteciler. *Saha, 2*, 6-11.
- Davies, A. (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society, 40*(3), 361-376.
- Demir, B. N., Özdemir, S. ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 54*, 311-335.
- Demir, S. ve Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(1), 456-467. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3663>
- Deniz, A. Ç., Ekinci, Y. ve Hülür, A. B. (2016). Suriyeli sığınmacıların karşılaştığı sosyal dışlanma mekanizmaları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi (SBARD), 14*(27), 17-40.
- Eğitim Reformu Girişimi (2017). *Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2019). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2015). *Immigrants students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların Eğitimi. *SETA Analiz, 153*. SETA. <http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808> adresinden erişilmiştir.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(2), 51-69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2017). *Suriyeliler barometresi-SB2017/yönetici özeti (taslak)*. <https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2016/06/suriyeliler-barometresi-yc3b6netici-c3b6zeti.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli mülteciler*. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/T%C3%BCrkiye%27deki+Suriyeliler.pdf/aca9d37-7035-f37c-4982-c4b18f9b9c8e?version=1.0&t=1571303334464> adresinden erişilmiştir.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students’ teachers: are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Eroğlu, Ö. B. ve Gülcan, M. G. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin ili örneği). K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss. 218-238) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Ersoy, A. F. ve Turan, N. (2019). Suriyeli ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). *Resmi Gazete (Sayı: 29153)*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021). *Göç istatistikleri, geçici koruma*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden erişilmiştir.
- Hooper, H. (2015). *Africa’s lone child migrants face robbery and torture on journey to Europe*. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/world/2015/apr/18/africas-lone> adresinden erişilmiştir.
- Hoş, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53-60. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.53>
- Işık-Ercan, Z. (2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: Advocacy for the ‘family’. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3025-3038.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.31805/acjes.479232>
- Karakütük, K. ve Kavak, Y. (2017). *Göç olgusu ve eğitim planlaması*. http://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017 adresinden erişilmiştir.
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa’da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 995-1014.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin “Suriyeli mülteciler” sınavı (Syrian refugees and Turkey’s challenges: Going beyond hospitality)*. Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Kirk, J., & Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 26, 50-56.
- Kurter, M. Ç. (2016). *Suriyeli mültecilerin eğitim hakkına erişimi. Saha Araştırması Tarama Raporu*. <https://www.academia.edu/31170856> adresinden erişilmiştir.
- Külekcı Akyavuz, E., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Lam, U. F., Chen, W-W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>

- Leseman, P. M. (2007). *Early education for immigrant children*. Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Massfeller, H. & Hamm, L. (2019). "I'm thinking i want to live a better life": Syrian refugee student adjustment in New Brunswick. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 33-54.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). *Ülkemizde kamp dışında misafir edilen Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler*. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013b). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. file:///C:/Users/Emine/Desktop/Turkiyenin_Gocmen_ve_Multecilere_Yonelik.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *2015-2019 stratejik planı*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *2018 yılı bütçe sunuşu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1427-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Moussa I. (2014). *Identity crisis in the Syrian society during the crisis*. Thesis for Executive Master in Psychosocial Support & Dialogue. IOM and Lebanese, University Beirut.
- Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *PennGSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 1-9. <http://www.urbanedjournal.org> adresinden erişilmiştir.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No. 228763).
- Oikonomidoy, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspective*, 12(2), 74-80.
- Orhan, O. & Gündoğar, S. S. (2015). *Effects of Syrian refugees on Turkey*. Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (ORSAM).
- Özer, Y. Y., Ateşok, Z. Ö. ve Komşuoğlu, A. (2016). Türkiye'nin göçmen ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının dönüşümü. A. Esen, M. Duman ve H. Alper (Ed), *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli mülteciler: Tespitler ve öneriler* (ss. 147-171) içinde. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı Yayınları.
- Özenç, E. G. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 4(2), 60-74.
- PICTES. *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi* (2017). https://pictes.meb.gov.tr/izleme_ adresinden erişilmiştir.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Rah, Y., Choi, S., & Nguyen, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational*, 12(4), 347-365.

- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No. 162133).
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Schnepf, S. V. (2004). *How different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement. IZA discussion paper No. 1398*. IZA.
- Seah, C. H., & Wilson, A. (2011). A Phenomenological study of university students' grieving experiences. *Illness, Crisis and Loss*, 19(1), 3-25.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Songür, N. ve Olgun, O. (2020). Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara-Altındağ ilçesi örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2969-2996.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172-189. <https://doi.org/10.1080/15595692.2012.691136>
- Strekalova, E., & Hoot, J. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2020) Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 18(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/15562948.2019.1692984>
- Szulkin, R., & J. O. Jonsson, (2007). *Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools. Working Paper 2*. The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS).
- Şahin, M. ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *AKU Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 8(1), 86-105.
- Şeker, B. D., & Sirkeci, I. (2015), Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9>
- Şimşek, D. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: Engeller ve öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(65), 10-32.
- Şirin, S. R., & Rogers-Şirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute.
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75(2018), 155-178.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Tuncer, M. (2015). Yabancı öğrenci olgusu: Sayısal durum, sorunlar ve öneriler. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(34), 51-56.
- Tümkiye, S. ve Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386.
- Uçak Erdoğan, E. ve Tarlan, K. V. (2016). *Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki sivil yaşama intibakına yönelik envanter çalışması*. Açık Toplum Vakfı ve Yurttaşlık Derneği.
- Uçar İlbuğa, E. (2009). Almanya’da Türk kökenli gençler ve şiddet sorunu. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(2), 166-184.

- Ulum, Ö. G. ve Kara, Ö. T. (2016). Savaşın Suriyeli sığınmacıların akademik başarısına etkileri. *International Journal of Social Science*, 48(2) 413-423. <https://doi.org/10.9761/JASSS3584>
- United Nations High Commissioner for Refugees (2017). Education update: Refugees' right to education. Retrieved from <https://www.unhcr.org/education.html>
- Yavçan, B. (2017). *Eğitim şart! Zorunlu göç, eğitim ve uyum*. <http://www.igamder.org/gorusler/basak-yavcan-egitim-sart-zorunlu-goc-egitim-ve-uyum/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E. ve Doğan, T. (2022). Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyumları (Türk ve Suriyeli öğrencilerin gözünden). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 155-170. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058048>

Extended Abstract

Introduction

Migration and population movements, which have a global character, may have various causes, such as war, diseases, drought, the desire to get better education and live more comfortably. Civil war, conflicts and insecurity, economic factors and political pressures dominate the population movements in recent years (Abadan-Unat, 2017). These problems directly affect the lives of societies. The fact that Syrians leave their homes and seek refuge in different countries in the current conflict environment is considered one of the most serious crises experienced in recent years. The events that first started in Tunisia (Amar & Prashad, 2014) entered the literature as the 'Arab Spring' and spread rapidly in Arab countries. In the current conflict environment, Syria was also affected lastly (Kirisci, 2014). There has been an intense migration flow from Syria to Turkey. As a matter of fact, Turkey follows an 'open door' policy in this process and produces policies regarding refugees in almost every field (Emin, 2016, p. 9; Kirişçi, 2014). According to the data obtained from the Directorate General of Migration Management (DGMM), the number of Syrians living in Turkey has exceeded 3 million 665 thousand 946 people. Children between the ages of 0-18 constitute 1 million 737 thousand 502 (47,4%) of the Syrians coming to Turkey (DGMM, 2021). The number of Syrian children aged 5-18 in education age is 1,082,172; among these, 684,919 are schooled.

Syrian children who experience and/or witness violence, poverty, malnutrition, family separation/loss are considered at risk and as a disadvantaged group. These negative situations affect the social, cognitive and emotional development of children (Şeker & Aslan, 2015). For this reason, the education of Syrian children is among the top priorities. According to Şirin and Rogers-Şirin (2015, p. 7) most of the Syrian children have been exposed to various traumas, their education is disrupted or they are completely uneducated while in their country. With the start of the conflict, nearly eighty percent of the children were never enrolled in school in the 2014-2015 academic year. It is considered important to provide qualified and appropriate education and psychological support to Syrian children.

Migration movements of the population affect decisions about education. Migration leads to an increase in the population and the need for education. Therefore, training planning is essential. Various problems arise in the regions that receive immigration: the increase in the number of students studying in a classroom and school, the inability to provide education, the inability to meet the education demand adequately, the connection of schools and classes to dual education, the difficulties of teachers in conducting their lessons, the difficulty of classroom management, the emergence of various discipline problems in the classroom. , insufficient physical capacity

and equipment of schools, financial inadequacies at all levels of education. In this case, the functioning of education may deteriorate and become inadequate. In short, migration makes education planning difficult and causes both teachers, school administrators and lawmakers to make more efforts (Karakütük & Kavak, 2017, p. 7). The purpose of this research is to determine the difficulties faced by Syrian students and to deal with the challenges that teachers encounter during education of Syrian students in the education process, and to develop solution suggestions for overcoming these difficulties based on the opinions of students and teachers.

Method

Study group of the research was formed by using convenience case sampling, which is a purposeful sampling method. The research was conducted in accordance with the pattern of phenomenology (phenomenology). In Turkey, Syrians mostly live in Istanbul, Şanlıurfa, Hatay, Gaziantep, Mersin and Adana (AFAD, 2018). The researcher is located in the province of Tokat; on the other hand, a very small number of Syrians (1,090 people in 2018) live in Tokat. Therefore, the research was conducted in Istanbul, Gaziantep and Adana. Istanbul was chosen because it hosts the largest number of Syrians. Gaziantep was chosen because it is a symbolic province where Syrians live, and Adana is a province mostly preferred by Syrians who want to be more comfortable in economic terms. The data were obtained through semi-structured interviews with 35 teachers and 42 students.

Since the research was conducted with a small number of participants and the identities of the participants were not wanted to be revealed (Kümbetoğlu, 2005), a numerical and letter coding was used for the participants. Syrian children who could not go to school, Syrian teachers working in TECs, non-formal education and higher education dimensions were excluded from the research. Semi-structured interview forms created by the researcher during the interviews were used for the teachers and students. Interviews with some of the teachers in the institution were held where they work (teachers' room, rooms of the principal and assistant principals, library, school garden), and with some others outside the educational institution (during home visits or in places such as tea gardens and cafés). The interviews with the students were carried out in the schools where they were enrolled or in out-of-school settings with the knowledge of the school administration and teachers.

The interviews were terminated when it was thought that sufficient data were obtained and the data started to repeat each other. With the permission of the participants, audio recordings were taken during the interviews. Due to the insufficient level of speaking Turkish, it was necessary to use an interpreter (Syrian students who speak Turkish and teachers who speak Arabic) in interviews with Syrian students. For this reason, the prepared interview form was translated into Arabic (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the analysis of the data obtained by the semi-structured interview technique, descriptive analysis approach was adopted. Content analysis was used to analyze and evaluate more detailed data in order to reveal the views of Syrian students and teachers who teach Syrian students about education problems. The researcher, who performs descriptive analysis, tries to discover and reveal the information in the data compiled from the field. For this reason, the narratives of the interviewees, the structure of the communications, the symbolic expressions and similes used are considered important in post-interview analyzes (Kümbetoğlu, 2005, p. 154).

Result and Discussion

As a result of this study which was conducted with the purpose of determining the difficulties faced by Syrian students in education process based on the opinions of teachers and students and displaying the areas where teachers had difficulty in their efforts to educate Syrian students, Syrian students' lack of language and communication skills, difficulties in adapting, prejudiced behavior problems and economic difficulties were identified as the main problem areas that constitute an impediment to the education process.

As seen in the opinions of Syrian students in the research, the language-culture differences prevent students from showing participation in the classes which results in students seeing themselves as inadequate; their academic achievement is also negatively affected by this problem. Language differences bring about communication issues which, in turn, may affect the approach of some teachers towards Syrians. In the research, it is understood that teachers have developed various strategies in order to communicate with Syrian students, such as resorting to body language, asking for help from Syrian students who speak Turkish, and applying a dictionary. This situation has its disadvantages such as not being able to make the class flow at the desired level and the Syrian students not understanding the topics sufficiently. In addition to the foregoing, various forms of discrimination against Syrian students may also occur. Besides language variations, cultural, ethnic and religious differences can also be effective in the emergence of discrimination.

It was understood that Syrians were experiencing economic difficulties in Turkey. Particularly in Istanbul and Gaziantep, it was revealed by the participants that the cost of living is quite high. Another result of the research is that Syrian students had difficulties in adapting to school, classroom, other students and teachers. In the study, it was concluded that Syrian students complain about disciplinary problems at school, and some Syrian students sometimes experience discrimination, feel sorry and feel incompetent due to reasons such as speaking or cultural differences.

Educational equipment deficiencies, building and infrastructure deficiencies were expressed by the teachers. The teachers stated that they had difficulties in classroom management during the education process. Teachers have difficulties in ensuring the participation of Syrian students in the lessons and increasing the number of students. In addition, the overcrowded classes with immigration have also been effective in increasing disciplinary problems. In the research, nearly half of the teachers state that Syrian families' education level is low and they cannot help their children. In this study, absenteeism was not cited as an important problem area by the participants.

The first and main problem Syrian students facing in the education system is the language barrier. Language differences bring along communication problems. In addition to language differences, cultural differences, ethnic and religious differences can cause discrimination in the emergence of discrimination. Teachers argue that the academic success of the classroom is negatively affected by the participation of Syrian students in the education process. One of the results expressed by teachers is that Syrian students have difficulty in adapting to school life and the educational process.

One of the results expressed by the teachers is that Syrian students have difficulties in adapting to school life and the education process. Teachers mostly attribute this problem to the trauma experienced by Syrian students and to their unfamiliarity with the language of the destination country. Refugee students, who are respected and supported by school administrators, teachers and peers, can develop positive emotions such as happiness and satisfaction; thus, it can be said that they can reduce negative emotions such as depression and helplessness (Lam, Chen, Zhang, & Liang, 2015). It will be possible to create a more positive environment in the school when activities such as language courses and adaptation programs for Syrian students are organized, when Turkish instruction is provided by experts, institutions and organizations, and when Syrian families' ties with the school are strengthened. This can also help Syrian students experience more positive emotions and support for their academic success.

Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Doyum ve Psikolojik İyi Oluş: İş Yaşamı Psikolojik Esnekliğinin Aracı Rolü*

Job Satisfaction and Psychological Well-Being in School Counselors: Mediating Role of Work-related Psychological Flexibility*

Dilek GÜNEL**, Yasin AYDIN***

Öz: Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracılık rolünü yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile incelemektir. İlişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini 291’i kadın, 114’ü erkek olmak üzere toplam 405 ($M = 29,79$, $SS = 6,99$) okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Doyum Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, İş Yaşamı Kabul ve Eylem Formu kullanılmıştır. Araştırmada kurulan modelin analiz sonuçlarına göre mesleki doyumun, psikolojik iyi oluş ve iş yaşamı psikolojik esnekliğini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonucunda iş yaşamı psikolojik esnekliğinin, mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi bir aracı etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerindeki varyansın %11’inin iş yaşamı psikolojik esnekliği tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, güncel alan yazın ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: psikolojik iyi oluş, mesleki doyum, iş yaşamı psikolojik esnekliği, okul psikolojik danışmanları.

Abstract: The main aim of this study is to investigate the mediating role of work-related psychological flexibility in the relationship between job satisfaction and psychological well-being of school counselors by using structural equation model (SEM). This study was based on a correlational design. The sample of this study consisted of 405 ($M= 29.79$, $SD= 6.99$) school counselors and 291 of them were females, 114 of them were males. In terms of data collection tools, demographic information form, Job Satisfaction Scale, Psychological Well-Being Scale, and Work-related Acceptance and Action Questionnaire were used. As a result of model test analysis job satisfaction significantly predicted both work-related psychological flexibility and psychological well-being of school counselors. The results of the SEM analysis revealed that work-related psychological flexibility had a partial mediating role between job satisfaction and psychological flexibility. Additionally, work-related psychological flexibility explained the 11% of the variance in psychological well-being of school counselors. The findings of this study were discussed in the light of current literature and implications were also presented.

Keywords: psychological well-being, job satisfaction, work-related psychological flexibility, school counselors.

Giriş

Bir profesyonel yardım mesleği olan psikolojik danışmanlık, okullarda öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarına katkı sağlamayı hedefleyen, sorunlarının çözümü için onlara gerekli bilgileri sunan, isteklerini ve imkânlarını fark etmesine yardım eden, kendilerini gerçekleştirmelerini amaçlayan sistemli yardım hizmetleridir (Schmidt, 2003). Bu

*Bu çalışma, birinci yazarın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eylül 2020 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar, Uzm. Psikolojik danışman. Bolu, Türkiye, ORCID: 0000-0001-5997-1870, e-posta: gnel.dilek@gmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, ORCID: 0000-0003-1783-2279, e-posta: yasnaydin@gmail.com

hizmetlerin öğrencilere etkili bir şekilde ulaştırılması için görev alan psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitimini tamamlamış kişilere psikolojik danışman unvanı verilmektedir (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Psikolojik danışmanlık doğası gereği özellikle strese neden olan durumlarla iç içe olan bir meslektir (Lee, Cho, Kissinger ve Ogle, 2010). Okullar özelinde psikolojik danışmanların karşılaştığı en temel problemler, mesleki görev ve sorumluluklar dışındaki işlerin yapılmak zorunda kalınması (Bardhoshi, Schweinle ve Duncan, 2014), psikolojik danışman ünvanı ile ilgili sorunlar (Yüksel-Şahin, 2012), meslek yasasının ve mesleki yeterlik kriterlerinin olmaması, alan dışı atamalar ve bu durumların rehberlik hizmetlerinin niteliğini düşürmesi (Yıldız ve Türk, 2018), psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine sağlanan imkanların ve fiziki şartların kısıtlılığı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uygulama aşamasında ise ilgili okul yöneticileri ve diğer paydaşların gerekli sorumlulukları almamaları (Tuzgöl-Dost, 2020), okul programlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ayrılan sürenin yetersiz olması (Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013) gibi sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Okullarda tüm bu zorluklarla karşılaşan psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ve mesleklerinden aldıkları doyumun olumsuz yönde etkilenmesi ise kaçınılmazdır.

Psikolojik iyi oluş ve mesleki doyum

İyi oluş kavramı, pozitif psikolojinin en temel ve önemli kavramlarından biridir (Seligman, 2011). Alan yazında iyi oluşu açıklamada iki farklı bakış açısı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, hazcı (hedonic) bakış açısını yansıtan öznel iyi oluş yaklaşımı, ikincisi ise psikolojik işlevsellik (eudaimonic) bakış açısını yansıtan psikolojik iyi oluş yaklaşımıdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryan ve Deci, 2001; Waterman, 1993). Hazcı (hedonic) bakış açısını yansıtan öznel iyi oluş yaklaşımı olumlu duygular, olumsuz duygular, yaşam doyumuna; psikolojik işlevsellik (eudaimonic) bakış açısını yansıtan psikolojik iyi oluş yaklaşımı ise insanın gelişimine dikkat çekmektedir (Dodge, Daly, Huyton ve Sanders, 2012). İyi oluşa yönelik bir diğer bakış açısında ise iyi oluşta bireysel ölçütlerin dışında sosyal iyi oluşun bileşenlerinin de (sosyal kabul, sosyal gerçekleştirme, sosyal bütünlük, sosyal uyum ve sosyal katkı) vurgulanması gerektiğidir (Keyes, 1998). Psikolojik iyi oluş ise insan yaşamında hem olumlu hem de olumsuz duygu ve düşünceleri barındıran çok boyutlu bir yapıdır ve insanın yaşamdan aldığı doyumla yüksek düzeyde ilişkilidir (Ryff, 1989). Çok boyutlu bir yapısı olan psikolojik iyi oluş, iyi hissetmekten farklıdır ve içerisinde bireyin kendini olduğu gibi kabul etmesi, kişisel gelişimine önem vermesi, özerk ya da bağımsız olabilmesi, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi, çevresel hakimiyete sahip olması ve son olarak ise yaşamsal bir amacının olması ile açıklanabilmektedir (Ryff, 1989; Ryff ve Keyes, 1995). Psikolojik iyi oluşun bu kapsamlı tanımı ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları temel zorluklar düşünüldüğünde, mesleki doyum ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin önemi daha da açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda mesleki doyum kavramı en genel olarak, çalışan bireyin icra ettiği mesleğinden hoşnut olma düzeyi olarak tanımlanabilir (Kuzgun ve Bacanlı, 2012). İş hayatı en az 20-25 yıllık bir süreçtir ve bu nedenle insanın mesleğinden doyum sağlaması, kişinin kendi hayatında mutlu olabilmesi ile hem fiziksel hem de psikolojik varlığı açısından önem taşımaktadır (Telman ve Ünsal, 2004). Bireyler, yaşamlarının üçte birini çalışarak geçirir ve dolayısıyla iş hayatındaki olumlu ve olumsuz tüm yaşantılar bireylerin hayatına etki edebilmektedir (Işıksan, 2000). Korkmaz ve Balkan (2011), mesleki doyumun bireyin çalışma yaşamındaki verimliliğini ve başarısını artırdığını belirtmiştir. Mesleki doyum düzeyi düşük olduğunda ise yapılan işi yavaşlatma, dikkat toplamada eksiklik, disiplin problemi, hata yapma olasılığının yükselmesi gibi olumsuz durumlar meydana gelebilmektedir (Tekin, Bozkır, Sazak ve Özer, 2014). Amodia, Cano ve Eliason (2005), çalışmalarının sonucunda mesleki doyum ve ruh sağlığı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır. Çalışanlar mesleki doyum hissedemediklerinde ve bu durumla başa çıkamadıklarında tükenmişlik hissi yaşayabilmektedirler (İnce ve Şahin, 2016). Ayrıca mesleki doyum düzeyinin azalması bireyin yaşadığı olumsuz durumlar, huzursuzluk, gerginlik, öfke, anksiyete, depresyon, yorgunluk, alerjik tepkimeler, mide-bağırsak hastalıkları, madde

kullanımı gibi sorunlarla ilişkilidir (Beehr ve Newman, 1978). Mesleki doyum sağlayamamanın bireyin hayatına ve çalıştığı kuruma olumsuz yönde yansiyabildiği çıkarımından hareketle, eğitim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumunun kendileri ve çalıştıkları kurum açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerini inceleyen araştırmalarda mesleki doyum ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Cirhinlioğlu ve Demir, 2017; Kadioğlu, 2014), ayrıca cinsiyetin okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumunu belirleyen anlamlı bir faktör olduğu (Hamamcı, Oskargil ve İnanç, 2004) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri dışındaki görevlerin yapılması, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını olumsuz (DeMato ve Curcio, 2004), görev tanımına uygun işlerle meşgul olmanın ise mesleki doyumlarını olumlu (Baggerly ve Osborn, 2006; Tarhan, 2017) yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bireylerin genel olarak mesleklerinden aldıkları doyum ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Wright ve Bonett, 2007; Wright ve Cropanzano, 2000). Diğer yandan, mesleki doyum ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki klinik patoloji laboratuvarı çalışanlarında (Garcia vd., 2020), sosyal hizmet alanı çalışanlarında (Wright ve Cropanzano, 2000) incelenmiş ise de okul psikolojik danışmanları ile yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Erdoğan (2018), okul psikolojik danışmanlarının kullandıkları mizah tarzlarına göre psikolojik iyi oluşlarını ve duygu yönetim becerilerini incelediği araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzlarını kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Şerbetçioğlu (2019), psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin iş-aile-yaşam dengesi, iş arkadaşlığı ve işyerinde duygusal tacize uğrama durumlarının psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda iş-aile-yaşam dengesinden işin aileye, ailenin işe olan olumsuz etkisi ve aile-iş uyumunun, işyeri arkadaşlığının, işyerinde duygusal tacize uğramanın, cinsiyetin psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Psikolojik esneklik

Okullarda çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları bireysel ve çevresel zorlukların onların mesleklerinden aldıkları doyumunu ve dolayısıyla psikolojik iyi oluş düzeylerini de olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu noktada, bireylerin karşılaştıkları zorluk ve sıkıntıları üçüncü dalga bilişsel davranışçı yaklaşımlardan birisi olarak kabul edilen Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) nin (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999) temel kavramı olan psikolojik esneklik kavramıyla açıklamak önemlidir. Kabul ve farkındalık stratejileri üzerine kurulan KKT yaklaşımının temel kavramı olan psikolojik esneklik, kısaca bireyin içinde bulunduğu an ile temas halinde olabilmesi, bunu yaparken kendi yorumlamalarını katmaması ve var olan gerçekliğin bilincinde olması, kendi değerleri doğrultusunda ve içinde bulunduğu durumun gerektirdiği şekilde davranışlar sergileme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2012). KKT, psikolojik problemleri tanılamayı tercih etmemesi yönüyle geleneksel bilişsel davranışçı yaklaşımlardan farklılaşmakta, bireyin psikolojik süreçleriyle savaşması yerine onlarla olan ilişkisini ve bu süreçlerin bireyin yaşamına etkisini değiştirmeyi amaçlamaktadır (Hayes vd., 2012). KKT'ye göre bireyin psikolojik anlamda iyi oluşu, acı, keder, depresyon, kaygı, üzüntü hissetmemesi anlamına gelmemektedir. Acı, keder, üzüntü yaşamak hayatın çok doğal bir parçasıdır. Düşünceleri, duyguları, inançları kontrol etmeye çalışmak asıl problemin kendisidir. Kaçmaya çalışılan ve mücadele içinde olunan durumlar insan olmanın bir parçası olarak kabul edilmelidir. Sürekli ve aşırı şekilde acıdan kaçınmaya çalışmak, yaşantısal kaçınma girişimleriyle kendini göstermekte ve beraberinde daha fazla acıyı getirmektedir (Harris, 2012). Burada yaşantısal kaçınmanın işlevi, istenmeyen içsel yaşantıları azaltmak ve kontrol etmektir. KKT ise bireylerin istenmeyen duygu ve düşüncelerini azaltmak ve değiştirmek yerine onları gözlemlemek ve kabul etmeye yönelik daha etkili bir beceri olan psikolojik esnekliği sunmaktadır (Hayes vd., 2012).

Psikolojik esneklik kavramı birbiriyle ilişkili altı temel süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler; (1) “An”da olmak: Bireyin içinde bulunduğu ana yargısız bir şekilde odaklanması, (2) Değerler: Hayatında kendisi için önemli ve değerli olan kişi ve olayları netleştirmesi, (3) Değer odaklı davranışlarda kararlılık: Değerler yönünde kararlı adımlar atabilmesi, (4) Bağlamsal benlik: Bu adımları atarken benliğinin davranış ve içsel süreçlerinden bağımsız olduğu ve tüm bunlardan daha fazlasını ifade ettiğine dair bir benlik algısı geliştirmesi, (5) Bilişsel ayrışma: Düşüncelerini fark edip, onlarla arasına mesafe koyabilmesi, onlardan ayrışabilmesi, (6) Kabul: Yaşamında kaçınılmaz olan acı dolu deneyimlerinin insan olmanın bir parçası olduğunu kabul etmesi ve var olmalarına izin vermesi, onlara yer açması olarak açıklanmaktadır (Hayes vd., 2012).

Psikolojik esneklik genellikle ruh sağlığı alanında yapılan araştırmalarla incelenmiştir (Hayes vd., 2004). Depresyon, anksiyete, psikotik semptomlar, kronik ağrı, sınırda kişilik bozukluğu gibi çok sayıda problem üzerinde KKT temelli müdahalelerin etkililiğini gösteren ruh sağlığı temelli çalışmalar yapılmıştır (Ruiz, 2010). Bununla beraber psikolojik esnekliğin yaşamın zorluklarıyla karşılaşan psikolojik rahatsızlığı olmayan bireylerde de etkili olduğu belirlenmiştir (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Bu bağlamda psikolojik rahatsızlığı olmayan ve psikolojik esneklik becerisi kazanmış çalışanların iş hayatında da değerlerinin farkında olup işine daha fazla katkı sağlayacağı çıkarımından hareketle, iş yaşamı psikolojik esnekliğinin araştırılmasının önemli olacağı düşünülmektedir (Bond, Hayes ve Barnes-Holmes, 2006).

İş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracılık rolü

İş yaşamı psikolojik esnekliği, çalışan bireyin zorlu olaylar karşısında mevcut koşullarını göz önünde bulundurarak, değerlerine bağlı kalarak ve içsel süreçlerinin etkisinden uzakta davranışlar sergileyerek psikolojik sağlığını koruması ve etkin performans göstermesi (Bond vd., 2011) olarak açıklanabilir. İş yaşamında psikolojik esneklik becerisini kazandırma temelli çalışmaların çalışanlarda tükenmişliği azalttığı (Bond ve Bunce, 2000; Brinkborg, Michanek, Hesser ve Berglund, 2011; Hayes vd., 2004; Lloyd, Bond ve Flaxman, 2013) belirtilmiştir. Burada tükenmişlik ve tükenmişliğin insan psikolojisi üzerindeki olumsuz etkilerini önleme arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisinin olabileceğinden bahsedilmiştir (Bond, Lloyd, Flaxman ve Archer, 2015). Yapılan araştırmalar (Bond ve Bunce, 2003; Bond ve Flaxman, 2006; Hayes vd., 2006), çalışanların psikolojik esnekliklerinin onların ruh sağlığını, mesleki doyumunu, iş performansını, işle ilgili becerileri geliştirme çabasını, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmesini olumlu etkilediğini göstermektedir. Psikolojik esnekliğin, çalışanların ruh sağlığına olumlu yansıdığı ve yenilikçi olma kapasitelerini genişlettiği (Bond ve Bunce, 2000), yapılan iş üzerinde daha fazla kontrol duygusu hissetme ve işe devamlılık sağlamada olumlu etki bıraktığı ve işyerindeki kaynakları daha iyi kullanmayı sağladığı (Bond, Flaxman ve Bunce, 2008) ve stresi azalttığı (Donaldson-Feilder ve Bond, 2004) belirtilmiştir. Özellikle iş yaşamında çalışmalara ayrılan sürenin kısıtlılığı, zamanla farklılaşan görev tanımları ve bu konuda sağlanamayan uzlaşma, iş yükü, diğer çalışanlarla yaşanan çatışmalar sonucu birey yaşadığı stres karşısında koruyucu bir unsura ihtiyaç duyacaktır. İş yaşamı psikolojik esnekliğinin, Türkiye'nin farklı bölge ve şehirlerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordadığı güncel bir araştırmada ortaya konulmuştur (Aydın ve Karaman, 2021). Sonuç olarak, psikolojik esnekliğe sahip olan çalışanlar kendi kontrolü altında olan ve olmayan durumların farkında olarak, içsel süreçlerini kabul ederek anı deneyimleyecek ve değerleri doğrultusunda adımlar atabileceklerdir (Bond ve Flaxman, 2006).

Araştırmanın önemi

Bireye profesyonel yardım hizmetlerinin sunulduğu meslek alanlarında strese neden olan bir çok fiziksel, duygusal ve bilişsel kaynak ortaya çıkmaktadır (Lee, Cho, Kissenger ve Ogle, 2010). Psikolojik danışmanlık ise kendine özgü birçok olumsuz ve zorlayıcı koşulla karşılaşılacak bir meslek alanı olarak (Oymak, 2006) diğer profesyonel yardım mesleklerine benzemektedir. Bu nedenlerle okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları hem kendileri için hem de hizmet sundukları diğer bireyler için üzerinde çalışılması gereken önemli bir kavramdır. Lee ve

diğerleri (2010), psikolojik danışmanlarının iyi oluş düzeylerinin dikkatlice ele alınmadığı takdirde tükenmişliğe neden olacağını vurgulamaktadırlar. Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerini mesleki doyumla ilişkili olarak, kabul, değer ve farkındalık odaklı bir yaklaşım olan KKT ve onun temel kavramı iş yaşamı psikolojik esnekliği ile ele almak, okul psikolojik danışmanlarının deneyimledikleri zorlukları yeni bir bakış açısıyla açıklamak anlamına gelmektedir.

Psikolojik iyi oluş, mesleki doyumla ilişkili olarak birçok araştırmada ele alınmış (Kurt, 2018; Limbert, 2004; Oymak, 2017; Wright ve Cropanzano, 2000; Wright ve Bonett, 2007), psikolojik esneklik de mesleki doyumla birlikte incelenmiş (Bond ve Bunce, 2003) ve psikolojik iyi oluş ve psikolojik esneklik ilişkisi farklı araştırma ve örneklerde (Öcel, 2017) ele alınmıştır. Ancak mesleki doyum, iş yaşamı psikolojik esnekliği ve psikolojik iyi oluşun birlikte okul psikolojik danışmanlarıyla çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mesleki doyum, psikolojik iyi oluş ve iş yaşamı psikolojik esnekliği arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda özellikle iş yaşamı psikolojik esnekliğinin, mesleki doyumla birlikte psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu bir şekilde etkileyeceği yönündeki düşünce ön plana çıkmaktadır.

İnsan davranışlarını daha çok kabul ve farkındalık ekseninden ele alan KKT yaklaşımının temelini oluşturan psikolojik esnekliği, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları ile ilişkilendiren bu araştırma, okul psikolojik danışmanları üzerinde yapılmış olan araştırmaların bulgularına yenilerinin eklenmesi, psikolojik danışmanlar üzerine yapılacak olan sonraki araştırmalara ışık tutması, psikolojik danışmanların mesleki doyumları, psikolojik iyi oluşları ve iş yaşamı psikolojik esneklikleri üzerine bilgi vermesi ve okullarda psikolojik danışmanlık görevini gerçekleştirmek isteyen bireyler için bu mesleğin sorunlarıyla ilgili bilgi sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca, psikolojik esneklik kavramının insan davranışlarını açıklamada yeni bir kavram olduğu (Zettle, 2005) ve yalnızca okullarda hizmet sunan psikolojik danışmanların değil diğer çalışanların psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamada da ilerideki çalışmalara ışık tutacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları ve mesleklerinden aldıkları doyum düzeyleri arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esneklik düzeylerinin anlamlı bir aracı rolü olup olmadığını test etmektir. Bu araştırmada ilgili alan yazın ve çalışmanın önem ve amacı bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum, iş yaşamı psikolojik esnekliği ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri onların psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, bağımsız değişken ya da değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları ile bağımsız değişkenleri olan mesleki doyum düzeyleri ve iş yaşamlarındaki psikolojik esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada daha belirgin olarak ise okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide iş yaşamlarındaki psikolojik esnekliğin muhtemel aracı rolü ele alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurumlarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubu 291 (%64,6)'i kadın,

114 (%35,4)'ü erkek olmak üzere toplam 405 ($M= 29,79$, $SS= 6,99$) katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan bireylerin 109'u "22-25" (%26,9), 164'ü "26-29" (%40,5), 132'si "30 ve üzeri" (%32,6) yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların 227'si bekar (%56), 178'i evlidir (%44). Araştırma grubunun 327'si devlet (%80,7) kurumlarında, 78'i ise özel (%19,3) kurumlarda görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen "Mesleki Doyum Ölçeği", Telef (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" ve Aydın, Aydın ve Karacan-Özdemir (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İş Yaşamı Psikolojik Esneklik Ölçeği" ilgili araştırmacılarından izin alınarak kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Bu araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, mesleki kıdem, hizmet sunduğu sektör türü ve hizmet sunduğu eğitim kademesini belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Mesleki doyum ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği, Kuzgun ve diğerleri (1999) tarafından "İki Faktör Kuramı" temel alınarak geliştirilmiştir. Bir işi yapan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan duyduğu memnuniyetin düzeyini belirlemek hedefiyle geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipinde olup 6'sı ters olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar "Her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman" şeklindedir. Öleğekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür ve öleğekten alınan puanların yükselmesi mesleki doyum seviyesinin yükseldiğini göstermektedir. Öleğek iki faktörden oluşmaktadır: Öleğğin 13 maddesi "Niteliğe Uygunluk" alt öleğği ve 7 maddesi "Gelişme Fırsatı (İsteği)" alt öleğklerine aittir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48,6 olup birinci faktör toplam varyansın %36,4'ünü, ikinci faktör toplam varyansın %12,2'sini açıklamaktadır. Birinci faktörün büyüklüğü sonucu, öleğğin tek boyutlu olarak da kullanılabilceğı ifade edilmiştir. Öleğğin Cronbach alfa formülü ile belirlenen iç tutarlılık katsayısı 0,90 olup, bu katsayı birinci alt öleğek için 0,91, ikinci alt öleğek için 0,75'tir. Madde-toplam puan korelasyon katsayıları ise 0,30'un üzerinde hesaplanmıştır (Kuzgun vd., 1999).

Psikolojik iyi oluş öleğği

Diener ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiş ve Telef (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bireylerin benlik saygısı, amaç, iyimserlik gibi konularda kendi algıladıkları başarısını ölçmek amacıyla geliştirilen öleğek, 7'li Likert tipinde olup toplamda sekiz maddeden oluşmaktadır. Öleğğe verilen yanıtlar "Kesinlikle katılmıyorum" ile "Kesinlikle katılıyorum" arasında farklılaşmaktadır ve tüm ifadeler pozitif yöndedir. Öleğekten alınan puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir ve öleğekten alınan puanların yükselmesi kişinin pek çok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu, işlevsellik açısından kendini olumlu şekilde algıladığını göstermektedir. Öleğek tek faktörden oluşmaktadır. Öleğğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre toplam açıklanan varyans %41,94'tür. Öleğek ifadelerinin faktör yükleri 0,54 ile 0,76 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA = 0,08, SRMR = 0,04, GFI = 0,96, NFI = 0,94, RFI = 0,92, CFI = 0,95 ve IFI = 0,95 olarak hesaplanmıştır. Öleğğin, Telef (2013) tarafından belirlenen iç tutarlılık katsayısı 0,80'dir. Test-tekrar test uygulaması ile öleğğin birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = 0,86$, $p < 0,01$). Madde toplam puan korelasyonları 0,41 ile 0,63 arasında farklılaşmakta, t -değerlerinin anlamlı bulunduğu görülmektedir (Telef, 2013).

İş yaşamı psikolojik esneklik ölçeği

Çalışan bireylerin iş yaşamlarındaki psikolojik esnekliklerini ölçen İş Yaşamı Kabul ve Eylem Formu, Bond, Lloyd ve Guenole (2013) tarafından geliştirilmiş ve Aydın ve diğerleri (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İş yaşamında psikolojik esnekliğin ölçülmesi hedefiyle geliştirilen ölçek, 7'li Likert tipinde olup yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar "Hiçbir zaman doğru değil" ile "Her zaman doğru" arasında değişmektedir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları tek boyutlu bir yapıya işaret etmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin orijinalindeki tek faktörlü yapısının doğrulandığı ve modelin mükemmel uyum gösterdiği ($\chi^2/df = 1,23$, RMSEA = 0,036, GFI = 0,98, CFI = 0,99, NFI = 0,97) saptanmıştır. İş Yaşamında Kabul ve Eylem Formunun iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır (Aydın vd., 2020).

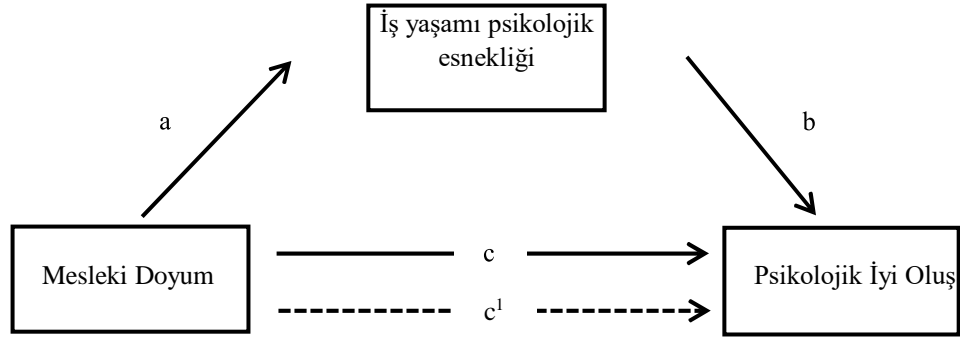
İşlem

Bu çalışma için öncelikle Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 10/08/2019 tarihli ve 2019/08 toplantısında alınan karar doğrultusunda 2019/283 protokol numarası ile gerekli izin alınmıştır. Araştırma kapsamında veriler Eylül 2019-Mart 2020 tarihleri arasında, Türkiye'nin 58 farklı ilinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarından yüz yüze veya uzaktan erişim yoluyla toplanmıştır. Çalışmada benimsenen uygun örnekleme yöntemiyle verilerin 73'ü okul psikolojik danışmanlarının bir araya geldiği seminer ve eğitim bölge toplantılarında araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanırken, verilerin 332'si online (çevrimiçi/uzaktan erişim yoluyla) toplanmıştır. Katılımcılara uygulama öncesi araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, bireysel değerlendirme yapılmayacağı, verecekleri yanıtların gizli tutulacağı ve bu yanıtların bilimsel ilkeler ışığında sadece araştırma için kullanılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacının ne olduğu hakkında ve ölçekler konusunda gerekli açıklamalar yapılmış, katılımcılardan ölçme araçlarını içtenlikle doldurmaları talep edilmiştir. Ölçek formlarının katılımcılar tarafından yanıtlandırılması yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 25.0 ve AMOS 24 paket programları kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veri seti içerisinde kayıp veri bulunmadığından verilerin analiz edilmesi sürecinde ilk olarak uç değerler bulunmuş, araştırma örneklemini oluşturan bireylerin demografik özelliklerini yansıtan frekans ve yüzdelik dağılımları belirlenmiştir. Sonrasında yapılan ön analizlerde, araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş ve Mesleki Doyum Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve İş Yaşamı Kabul ve Eylem Formu puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Son olarak, araştırmanın temel hipotezini test etmek amacıyla, mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda aracı etkiyi belirlemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmada mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı etkisini öngören aracılık modeli (Şekil 1) oluşturulmuştur. Aracılık etkisi analizinde model χ^2/df , CFI, TLI ve RMSEA uyum indeksleri ile değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Bağımsız değişken, aracı değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren ölçüm modeli.

Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolünün YEM analizi ile araştırıldığı bu çalışma için öncelikle gerekli ön analizler yapılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak veri seti içerisinde kayıp veri bulunmadığı belirlenmiş ve sonrasında uç değerler kontrol edilmiştir. Veri girişinden kaynaklanabilecek bir hatanın uç değerlere neden olup olmadığını kontrol etmek için veri girişleri kontrol edilmiş ve herhangi bir hataya rastlanmamıştır. SPSS 25.0 paket programıyla histogram ve boxplot kutu grafiklerinden yararlanılarak uç değerler tespit edilmiştir. Uç değer olarak gözlemlenen 52 katılımcı, örneklem grubundan çıkarılmadığında da veriler normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle bu değerlerin de veri setinde tutularak YEM'in gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (N=405). Ardından Mahalonobis uzaklığı (Mahalonobis Distance, MD) ile çok değişkenli aykırı değerler araştırılmıştır. Bu çalışmada Mahalonobis uzaklığı kritik değerinden daha küçük olan 1 adet aykırı değer gözlemlenmiştir. Bu aykırı değer YEM ile test edilen aracılık modelindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aykırı değer analiz dışında tutularak analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları önceki sonuçlara göre önemli bir farklılık göstermediğinden bu aykırı değer de veri setinde bulundurulmasına karar verilmiştir (N=405). Sonrasında örneklem grubunun Mesleki Doyum Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile İş Yaşamı Kabul ve Eylem Formu'ndan almış oldukları puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Tablo 1
Araştırma Değişkenlerine Ait Normallik Test Sonuçları

Değişkenler	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik İyi Oluş	42,16	10,34	-1,15	0,64
Mesleki Doyum	73,62	13,24	-0,38	-0,27
Psikolojik Esneklik	33,75	9,68	-0,67	-0,11

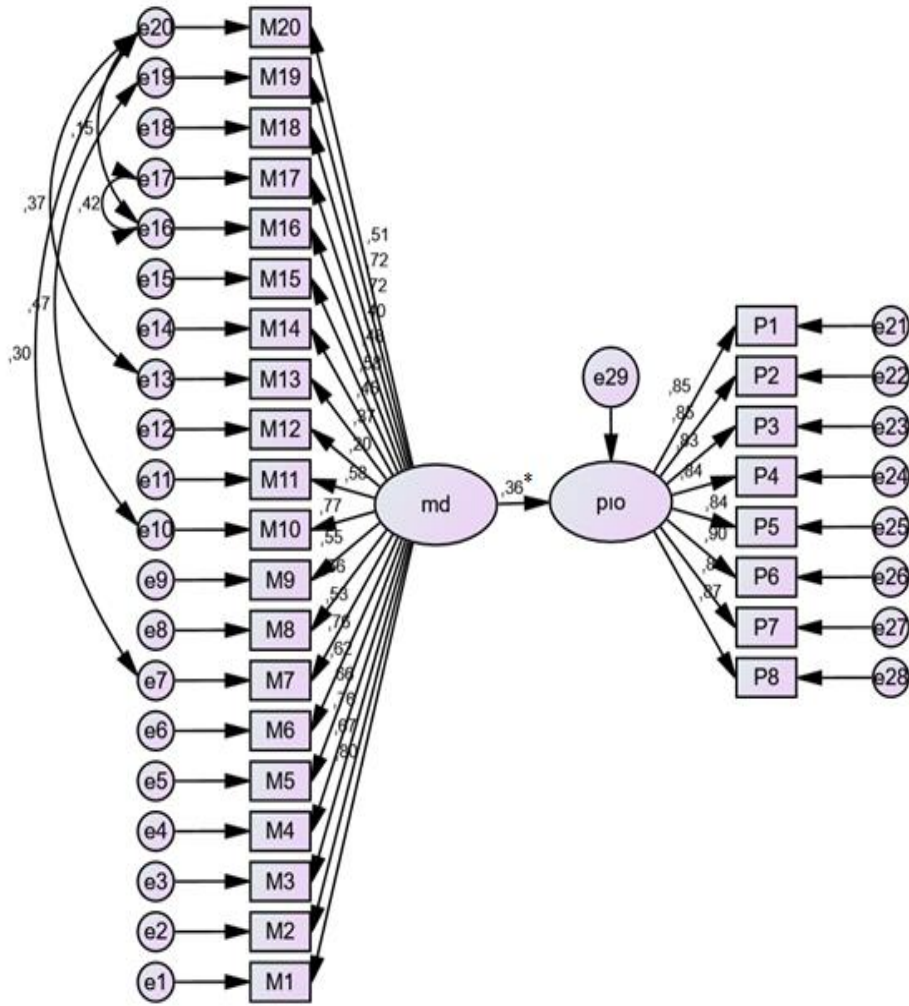
Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.5 ile +1.5 değerleri aralığında olduğu takdirde, araştırma değişkenleri normal dağılım göstermektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2
Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)
(1) Psikolojik İyi Oluş	-		
(2) Mesleki Doyum	0,35**	-	
(3) Psikolojik Esneklik	0,43**	0,32**	-

** $p < 0,01$

Tablo 2’de okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş, mesleki doyum ve iş yaşamı psikolojik esnekliği düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu bağlamında, mesleki doyum ile psikolojik iyi oluş ($r = 0,35; p < 0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, mesleki doyum ile iş yaşamı psikolojik esnekliği ($r = 0,32; p < 0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve psikolojik iyi oluş ile iş yaşamı psikolojik esnekliği ($r = 0,43; p < 0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

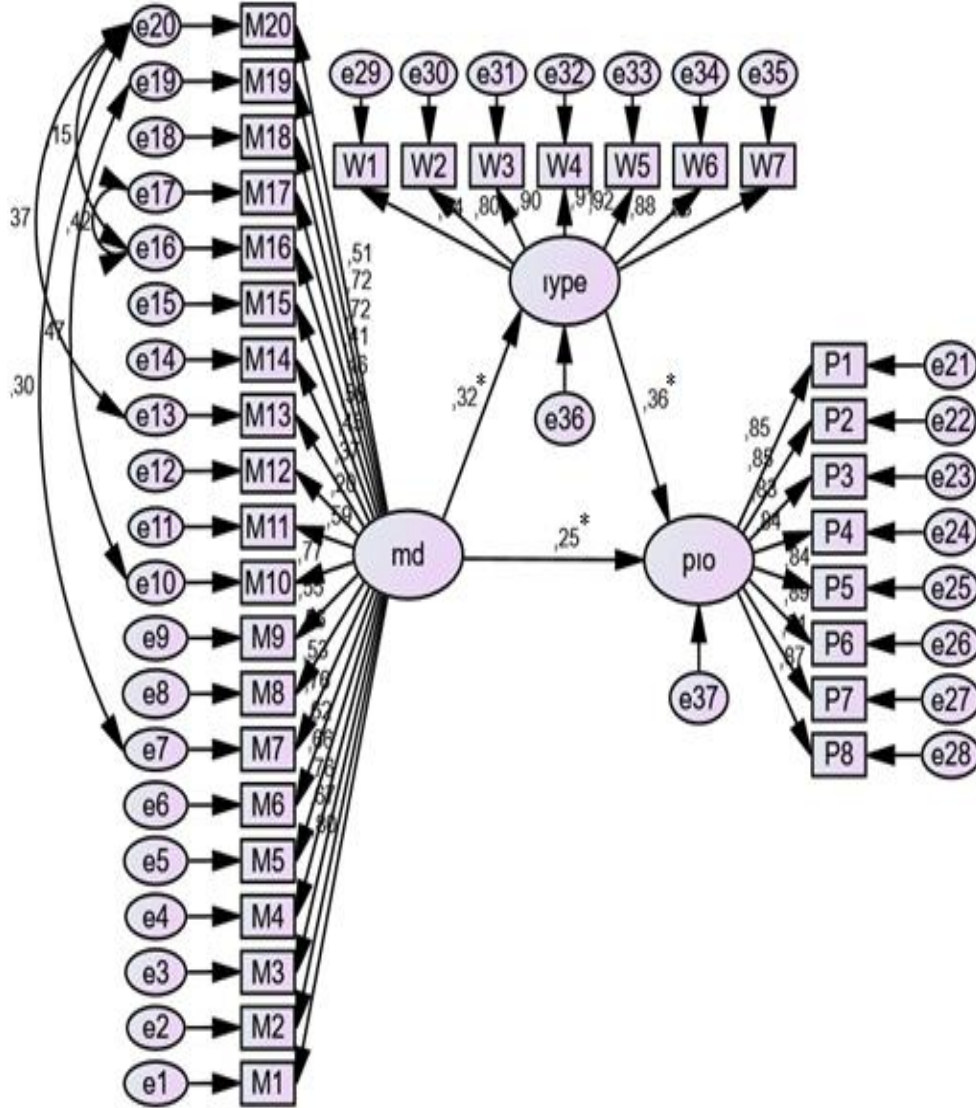


Şekil 2. Mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik analiz.

Aracılık modeli test edilmeden önce araştırmada yer alan ve ikinci araştırma sorusu olan “Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları psikolojik iyi oluşlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki incelenmiştir (Şekil 2). Analiz sonucuna göre mesleki doyum psikolojik iyi oluşu 0,36 ($p < 0,01$) regresyon katsayısı ile anlamlı yordamakta ve psikolojik iyi oluştaki varyansın %13’ünü açıklamaktadır. Bu doğrultuda mesleki doyumunu yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarının da anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolü var mıdır?” sorusuna yönelik YEM analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizin sonucuna göre, mesleki

doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki 0,36'dan 0,25'e düşmüş ($p < 0,05$), regresyon katsayısı azalırken anlamlılık devam etmiştir. Diğer taraftan mesleki doyum ile iş yaşamı psikolojik esnekliği arasındaki ilişki 0,32 ($p < 0,01$) düzeyinde anlamlı ve iş yaşamı psikolojik esnekliği ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki de 0,36 ($p < 0,01$) düzeyinde anlamlı olarak belirlendiği için ortaya konulan aracılık modeline göre iş yaşamı psikolojik esnekliğinin kısmi aracı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide iş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolüne yönelik analiz.

Araştırmanın bulguları ayrıca, kurulan aracılık modelinde mesleki doyum ve iş yaşamı psikolojik esnekliğinin birlikte psikolojik iyi oluştaki varyansın %25'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Psikolojik iyi oluşa yönelik toplam varyansın %11'i ise iş yaşamı psikolojik esnekliği ile açıklanmaktadır. Modelin uyum iyiliği değerleri, $\chi^2/df = 3,38$ ($p < 0,01$), CFI = 0,88, TLI = 0,87 ve RMSEA = 0,08 olarak kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş, mesleki doyum ve iş yaşamı psikolojik esneklikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki doyumun psikolojik iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı ve son olarak ise iş yaşamı psikolojik esnekliğinin mesleki ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi bir aracı etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ilk araştırma sorusunun bulgularında ortaya çıkan anlamlı ilişkiler diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Psikolojik esnekliğin, depresyon (Kashdan, Barrios, Forsyth ve Steger, 2006) madde kullanımı (Albal, 2019), yaygın anksiyete bozukluğu (Lee vd., 2010), bipolar bozukluk (Aktepe, 2016), kaygı bozuklukları (Sharp, 2012), yeme bozuklukları (Masuda, Boone ve Timko, 2011) gibi psikolojik rahatsızlıklarla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kanser hastalarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda psikolojik iyi oluş ve psikolojik esneklik arasında anlamlı ilişkiler olduğu (Zlata vd., 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Kashdan ve Rotenberg (2010), psikolojik esnekliğin bireyin ruh sağlığına olumlu yansıdığını belirtmektedirler. Mevcut araştırma sonuçlarından hareketle psikolojik esnekliğin ruhsal iyilik hâliyle ilişkili olduğu ve psikolojik katılımın psikolojik rahatsızlıklarla pozitif korelasyon gösterdiği söylenebilir. Psikolojik esneklik ve mesleki doyum arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonuçlarında (Bond ve Bunce, 2003; Bond ve Flaxman, 2006; Hayes vd., 2006) psikolojik esneklik ve mesleki doyum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda (Oymak, 2017; Kurt, 2018; Wright ve Bonett, 2007) mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğuna dair sonuçların yer aldığı görülmektedir. Psikolojik esnekliğin ayrıca ruhsal sağlık açısından önemli bir önleyici faktör olduğu (Gloster, Klotsche, Chaker, Hummel ve Hoyer, 2011; Kashdan ve Rottenberg, 2010) belirtilmektedir.

Bu araştırmanın ikinci sorusunun bulgusu, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin, onların psikolojik iyi oluşlarını anlamlı bir şekilde yordadığı şeklinde ortaya çıkmıştır. Mesleki doyumun daha belirgin olarak bireyin iş yaşamındaki mutluluk düzeyini ortaya koyduğu düşünülürse (Wright, 2005), genel yaşam mutluluğu olarak tanımlanabilen psikolojik iyi oluş kavramını anlamlı bir şekilde yordaması beklenebilir. Bu ilişkiden yola çıkarak, Wright ve Bonett (2007) yüksek mesleki doyuma sahip çalışanların psikolojik iyi oluş düzeylerinin de fazla olduğunu ve bu kişilerin işlerinden uzaklaşma olasılığının da anlamlı bir şekilde az olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki doyum ve psikolojik iyi oluşun pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki içerisinde olduğu bilinmektedir (Oymak, 2017). Bireylerin mesleki doyumlarının psikolojik iyi oluşlarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği diğer araştırmalarda olumlu yönlü ve anlamlı sonuçlar bulunması açısından tutarlılık göstermektedir (Beder, 2019; Chang ve Nguyen, 2011; Wright ve Bonett, 2007; Wright ve Cropanzano, 2000).

Bu araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, iş yaşamı psikolojik esnekliğinin mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi bir aracı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerini açıklamada mesleki doyumla birlikte iş yaşamlarındaki psikolojik esneklik düzeylerinin anlamlı bir şekilde fark oluşturduğu bilgisini desteklemektedir. Nitekim, iş yaşamı psikolojik esnekliğini artıran müdahalelerin çalışan bireylerin ruh sağlıklarına olumlu şekilde yansıdığı (Flaxman ve Bond, 2010), duygusal tükenmişliklerini azalttığı (Lloyd vd., 2013), işteki verimliliklerini artırdığı (Bond ve Bunce, 2003) belirtilmekte ve psikolojik esneklik düzeyi yüksek bir çalışanın çalışma yaşamına dair değerlerinin farkındalığıyla mesleki faaliyetlerinde daha aktif ve verimli olabileceği (Bond vd., 2006) düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmada iş yaşamı psikolojik esnekliğinin bireylerin meslek yaşantılarındaki olumsuz durumlarla başa çıkabilmelerini sağlaması, çalışanların mesleki hizmet sunarken karşılaştıkları olumsuz süreçlerle ilişkilendirilmesine yol açmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının iş yaşamı psikolojik esneklik düzeyleri yüksek olduğunda psikolojik iyi oluşlarının da yüksek düzeyde olacağını muhtemel

olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde iş yaşamı psikolojik esnekliğinin kısmi aracı etkiye sahip olması, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde diğer faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarını belirleyen süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi konusunda diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, okullarda çalışan psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşlarını artırabilmelerinde, iş yaşamlarındaki psikolojik esnekliklerinin oldukça belirleyici bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, psikolojik danışmanların yaşadıkları zorluklarla baş edebilmelerinde değer ve kabul odaklı bir kavram olan psikolojik esneklik becerilerini artırmak adına bireysel ve grup olarak önleyici çalıştaylar ve hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Bu etkinlikler özellikle Covid-19 pandemisi sonrası hayatımıza daha kesin bir şekilde giren uzaktan eğitim yöntemleriyle çok daha fazla sayıdaki okul psikolojik danışmanına aynı anda ulaştırılabilir. Okul psikolojik danışmanlarına yönelik sistematik olarak gerçekleştirilecek olan bu çalışmalar, çağdaş bir eğitim kurumunda önemli bir yeri olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin daha profesyonel ve etkili bir şekilde yapılmasına yardımcı olacaktır. Okul psikolojik danışmanlarının paylaşım yapacakları etkinlikler düzenlemek sosyal destek anlamında da verimli olabilir. Psikolojik iyi oluşun modeldeki açıklanan varyansı düşünüldüğünde, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerini daha iyi anlamak için, okullarda ihtiyaç analizi yapılarak gerekli fiziksel, sosyal düzenlemeler yapılabilir. Psikolojik danışman adaylarının mesleki niteliklere sahip olarak yetiştirilmeleriyle beraber mesleklerini sürdürürken karşılaşmaları muhtemel olan olumsuz durumlar konusunda da yetiştirilmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarına lisans eğitimleri boyunca, bu mesleğin kendileri için ne anlam ifade ettiğine dair farkındalık kazandırıcı dersler planlanabilir.

Mesleğinin ilk yıllarında olan psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörleri daha iyi anlamak ve onlara destek olmak için, psikolojik esneklik odaklı mesleğe ve okula uyum çalıştayları düzenlenebilir. Bu çalıştaylar, her bir okula özgü özel ihtiyaçları da dikkate alınarak yapılmalıdır. Ayrıca bu araştırmanın bulguları, mesleki doyum ve iş yaşamı psikolojik esnekliğinin psikolojik iyi oluştaki varyansın %25'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşunu açıklamada kişilik yapısı, psikolojik sağlık, duygu düzenleme becerisi ve mesleki öz yeterlilik gibi kavramların da psikolojik iyi oluşu açıklamada araştırılabilecek diğer değişkenler olabileceğini ortaya koymaktadır. Son olarak okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş ve psikolojik esneklik düzeylerini derinlemesine anlamak adına gelecekte yapılacak nitel araştırmalar fayda sağlayabilir.

Araştırmanın özgün ve güçlü yanlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları vardır. Veriler uygun örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak yüz yüze toplanan veriler, Türkiye'nin sadece batı karadeniz bölgesindeki bir ilinde eğitim-öğretim dönemi başındaki toplantıya katılabilen kişilerle ve çevrimiçi olarak toplanan veriler ise sosyal medya platformları aracılığıyla ulaşılabilen kişilerin verdiği cevaplarla sınırlıdır. Araştırmada 405 katılımcıdan toplanan verilerin 73'ünün yüz yüze, 332'sinin çevrimiçi anket uygulamasıyla elde edilmesinden kaynaklanan bir sınırlılık da bulunmaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 10/08/2019 tarih 2019/283 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynaklar

- Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik* (Tıpta uzmanlık tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 427147).
- Albal, E. (2019). *Madde bağımlılarında şema ve psikolojik esneklik yaklaşımlarının madde bağımlılığı şiddetine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 545019).
- Amodia, D. S., Cano, C., & Eliason, M. J. (2005). An integral approach to substance abuse. *Journal of Psychoactive Drugs*, 37(4), 363-371. <https://doi.org/10.1080/02791072.2005.10399809>
- Aydın, G., Aydın, Y. ve Karacan-Özdemir, N. (2020). İş yaşamında kabul ve eylem formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 32-54.
- Aydın, Y., & Karaman, H. B. (2021). The relationship between mindfulness and psychological wellbeing of school counselors: Mediating effect of work-related psychological flexibility. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(4), 101-112. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.741469>
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9, 197-205. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900304>
- Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *The Professional Counselor*, 4(5), 426-443. <https://doi.org/10.15241/gb.4.5.426>
- Beder, N. (2019). *Psikolojik iyi oluşun iş tatminine etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü: İstanbul ili serbest muhasebeci mali müşavirler üzerinde bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 554042).
- Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review 1. *Personnel psychology*, 31(4), 665-699. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x>
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2000). Mediators of change in emotion-focused and problemfocused worksite stress management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 156-163. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.156>
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1057-1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.1057>
- Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). The ability of psychological flexibility and job control to predict learning, job performance, and mental health. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2), 113-130. <https://doi.org/10.1300/J075v26n0105>
- Bond, F. W., Flaxman, P. E., & Bunce, D. (2008). The influence of psychological flexibility on work redesign: Mediated moderation of a work reorganization intervention. *Journal of Applied Psychology*, 93, 645-654. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.6455>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., & Barnes-Holmes, D. (2006). Psychological flexibility, ACT, and organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2), 25-54. <https://doi.org/10.1300/j075v26n0102>
- Bond, F. W., Lloyd, J., Flaxman, P. E., & Archer, R. (2015). Psychological flexibility and act at work. In R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, & A. Biglan (Eds.), *The Wiley handbook of contextual behavioral science* (pp. 459-482). Wiley-Blackwell.

- Bond, F. W., Lloyd, J., & Guenole, N. (2013). The Work-related Acceptance and Action Questionnaire: Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86, 331-347. <https://doi.org/10.1111/joop.12001>
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., & Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.03.009>
- Chang, A. ve Nguyen, L. T. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 187-197. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00008.x>
- Cirhinlioğlu, Z. ve Demir, A. (2017). Özel Eğitim Kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumları: İzmir örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1690-1702.
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7, 236-245.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Donaldson-Feilder, E. J., & Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/08069880410001692210>
- Erdoğan, B. (2018). *Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) kullandıkları mizah tarzlarına göre duygu yönetimi becerilerinin ve psikolojik iyi oluşlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 505261).
- Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2006). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in the Workplace. In R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (pp. 377-402). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012088519-0/50018-6>
- Garcia, E., Kundu, I., Kelly, M., Soles, R., Mulder, L., & Talmon, G. A. (2020). The American Society for Clinical Pathology's job satisfaction, well-being, and burnout survey of laboratory professionals. *American journal of clinical pathology*, 153(4), 470-486. <https://doi.org/10.1093/ajcp/aqaa008>
- Gloster, A. T., Klotsche, J., Chaker, S., Hummel, K. V., & Hoyer, J. (2011). Assessing psychological flexibility: What does it add above and beyond existing constructs?. *Psychological Assessment*, 23(4), 970-982. <https://doi.org/10.1037/a0024135>
- Hamamcı, Z., Oskargil, E. ve İnanç, N. (Temmuz, 2004). *Okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri ve mesleki doyumları ile ilişkinin incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Malatya.
- Harris, R. (2012). *The reality slap: Finding peace and fulfilment when life hurts*. New Harbinger.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., & Stewart, S. H. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54(4), 553-578. <https://doi.org/10.1007/BF03395492>

- Işıkhan, V. (2000). Sosyal hizmet uzmanlarının iş doyumları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(1), 38-52.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015702>
- Kadioğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 372345).
- Karataş, Z. ve Şahin-Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 427-460.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301-1320. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Korkmaz, A. ve Balkan, E. (2011). Öğretim elemanlarının sosyal karşılaştırmaları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 6(1), 240-248.
- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye alguları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 533226).
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2012). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçekler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 14-17.
- Lee, S. M., Cho, S. H., Kissinger, D., & Ogle, N. T. (2010). A typology of burnout in professional counselors. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 131-138. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00001.x>
- Limbirt, C. (2004). Psychological well-being and job satisfaction amongst military personnel on unaccompanied tours: The impact of perceived social support and coping strategies. *Military Psychology*, 16(1), 37-51. https://doi.org/10.1207/s15327876mp1601_3
- Lloyd, J., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work and Stress*, 27(2), 181-199. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.782157>
- Masuda, A., Boone, M. S., & Timko, C. A. (2011). The role of psychological flexibility in the relationship between self-concealment and disordered eating symptoms. *Eating behaviors*, 12(2), 131-135. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2011.01.007>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. 14.08.2020 tarih ve 31213 sayılı Resmi Gazete'den erişilmiştir.
- Oymak, Y. C. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 466097).

- Öcel, H. (2017). Meme kanseri tanısı almış çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler: Psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 116-33.
- Pişkin, M. (2006). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ruiz, F. J. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcomstudies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 125-162.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4th ed.). Pearson Education.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sharp, K. (2012). A review of acceptance and commitment therapy with anxiety disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 359-372.
- Şerbetçioğlu, B. (2019). *Psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin iş-aile-yaşam dengesine, işyeri arkadaşlığına ve işyerindeki duygusal tacize göre yordanması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 581971).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon, Pearson Education Inc.
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1385-1408.
- Tekin, Ç., Bozkır, Ç., Sazak, Y. ve Özer, A. (2014). Malatya il merkezinde çalışan aile hekimleri ile aile sağlığı elemanlarının, aile hekimliği uygulaması hakkındaki görüşleri, iş doyumları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 19(3), 135-139.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(3), 374-384.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon Yayıncılık.
- Tuzgöl-Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(76), 1673-1690.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and seçil psychology*, 64(4), 678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Wright, T. A. (2005). The role of “happiness” in organizational research: Past, present and future directions. In P. L. Perrewe, & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being* (pp. 221-264). London, UK: Elsevier Science/JAI Press.
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0149206306297582>
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84>

- Yıldız, A. D. ve Türk, E. G. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının görev sınırları ve sorumluluklarının metaforlar ile analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1207-1216. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.358491>
- Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk milli eğitim şuraları'nda (1939-2010) psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 95-118.
- Zettle, R. D. (2005). The evolution of a contextual approach to therapy: From comprehensive distancing to ACT. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(2), 77, <https://doi.org/10.1037/h0100736>
- Zlatar, Z. Z., Meier, E. A., Thomas, L. P. M., Palmer, B.W., Glorioso, D., Marquine, M. J., ... & Jeste, D. V. (2015). Life satisfaction and its correlates among older cancer survivors: Critical role of psychosocial factors. *Psycho-Oncology*, 24(2), 241-244. <https://doi.org/10.1002/pon.3600>

Extended Abstract

Introduction

Counseling is a systematic helping profession that aims to contribute to academic, social, and emotional developmental areas of students in schools (Schmidt, 2003). School counselors are professionals who provide services at schools. Counselors deal with many stressful situations due to the nature of the profession (Lee, Cho, Kissinger, & Ogle, 2010). Specifically, school counselors have to deal with many problems that create stress such as non-counseling related duties at school (Bardhoshi, Schweinle, & Duncan, 2014), nonrecognition of the school counselor title by the authorities (Yüksel-Şahin, 2012), lack of credentials and laws and also non-counseling field employments (Yıldız & Türk, 2018), and finally the poor physical conditions provided for the counseling services at schools. Individuals spend almost one third of their lifetime at work and thus all experiences related to work, both positive and negative, have a tremendous effect on them (Işıkhani, 1993). In this regard, school counselors' job satisfaction would most probably be negatively affected by all these difficulties. Job satisfaction is defined as the individual's level of content or satisfaction out of his/her job performance (Kuzgun & Bacanlı, 2012). Individuals spend approximately one third of their lifetime at work and both positive and negative experiences at work influence their whole life (Işıkhani, 2000). Korkmaz and Balkan (2011) stated that job satisfaction increases individuals' work-related productivity and success. In addition, Amodia, Cano and Eliason (2005) found a positive association between job satisfaction and mental health. School counselors' job satisfaction was investigated in relation to gender (Hamamcı, Oskargil, & İnanç, 2004) and age (Cirhinlioğlu & Demir, 2017; Kadioğlu, 2014). Considering the literature on job satisfaction, psychological well-being level of school counselors becomes an important issue. Well-being is an important concept of positive psychology (Seligman, 2011). Psychological well-being is a multifaceted concept which contains both positive and negative feelings, thoughts and images (Ryff, 1989). The studies revealed that there was a significant relationship between overall job satisfaction and psychological well-being (Wright & Bonett, 2007; Wright & Cropanzano, 2000). Although the relationship between job satisfaction and psychological well-being has been investigated in clinical laboratory employees (Garcia et al., 2020) and social workers (Wright & Cropanzano, 2000), the studies about school counselors' job satisfaction and psychological well-being remained mostly unknown. In this regard, it is essential to explain the work-related difficulties from a third wave cognitive behavioral therapy approach named Acceptance and Commitment Therapy (ACT) (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999). ACT is based on acceptance and mindfulness strategies and the core concept of ACT is psychological flexibility. Psychological flexibility is one's ability to get in contact with the present moment without getting fused with his thoughts and feelings by taking committed actions in the service of chosen values (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012). ACT posits that psychological well-being does not mean having any pain, sadness, depressive thoughts, feelings, or anxiety. The main problem is trying to control those internal events which eventually creates experiential avoidance (Harris,

2012). Psychological flexibility can be understood with its six core interrelated processes (1) present moment awareness by focusing and noticing the present moment non-judgmentally (2) clear values by clarifying what really matters in life (3) committed actions in the service of values, (4) self- as-context by being aware of that there is a sense of self which contains and aware of all these actions (5) cognitive defusion by separating from thoughts and let them come and go, and (6) acceptance by making room for the all internal events including positive and negative ones. Psychological flexibility has mostly been investigated in relation to mental health outcomes (Hayes et al., 2004) such as depression, anxiety, chronic pain, and borderline personality disorders (Ruiz, 2010). However, it is also important to understand the psychological flexibility at work environment with non-clinical samples.

In this regard, work-related psychological flexibility can be defined as one's ability to perform effectively under stressful work environment by taking actions in the service of his chosen values without necessarily getting fused with internal events (Bond et al., 2011). Research revealed that psychological flexibility-based interventions at work environments were found to be effective in decreasing employee's burnout (Bond & Bunce, 2000; Brinkborg, Michanek, Hesser, & Berglund, 2011; Hayes et al., 2004; Lloyd, Bond, & Flaxman, 2013). Additionally, studies showed that psychological flexibility was a positive predictor of employee's mental health (Bond & Bunce, 2000) and it also had a positive influence over the more control at work, and finally ensures the better use of resources at work (Bond, Flaxman, & Bunce, 2008). Considering the aforementioned literature and theoretical background, school counselors' psychological well-being was aimed to investigate in relation to their job satisfaction and work-related psychological flexibility. The following research questions were examined in this study:

1. Is there a significant relationship between job satisfaction, work-related psychological flexibility and psychological well-being?
2. Do job satisfaction levels of school counselors significantly predict their psychological well-being?
3. Does work-related psychological flexibility have a mediator role in the relationship between job satisfaction and psychological well-being of school counselors?

Method

This study was based correlational research design and the dependent variable of the study was psychological well-being while independent variables were job satisfaction and work-related psychological flexibility. Specifically, this study also aimed to test the mediating role of work-related psychological flexibility in the relationship between job satisfaction and psychological well-being of school counselors. The sample of the study consisted of 405 (291 female, 64.6%, 114 male, 35.4%) school counselors from different provinces of Turkey based on convenience sampling method. The data was collected during the 2019-2020 academic year. Participants were asked to fill "Personal Information Form", "Job Satisfaction Scale", "Work-Related Psychological Flexibility Scale" and "Psychological Well- Being Scale". In terms of data analysis, SPSS 25.0 and AMOS 24 programs were used. To calculate the correlations between variables Pearson correlation coefficient was conducted. Preliminary assumptions were checked before running mediational analysis by implementing Structural Equational Model (SEM). As the fit indices, χ^2/df , GFI, CFI, NFI and RMSEA were used in the proposed SEM model. The ethical committee approval was acquired from the institutional ethical review board with the protocol number of 2019/283.

Result and Discussion

The main aim of this study was to test the predictive roles of job satisfaction and work-related psychological flexibility on psychological well-being levels of school counselors. Specifically, it was also aimed to test the mediator role of work-related psychological flexibility levels of school counselors between their job satisfaction and psychological well-being. The results revealed that job satisfaction, work-related psychological flexibility, and psychological well-being are

significantly correlated. There was a positive significant correlation between job satisfaction and psychological well-being ($r = .32; p < .01$), positive significant correlation between job satisfaction and work-related psychological flexibility ($r = .32; p < .01$), and a positive significant relationship between psychological well-being and work-related psychological flexibility ($r = .43; p < .01$).

Before testing the mediational model, the predictive role of job satisfaction on psychological well-being was tested and the result of the simple regression analysis revealed that psychological well-being of school counselors was predicted by their job satisfaction with .36 ($p < .01$) regression coefficient and explained 13% of the variance in psychological well-being. Therefore, it can be concluded that school counselors who have higher job satisfaction also have higher level of psychological well-being. Moreover, the mediating role of work-related psychological flexibility in the relationship between job satisfaction and psychological well-being was also conducted via structural equation model (SEM). As a result of the mediation analysis while the relationship between job satisfaction and psychological well-being turned out to be .24 ($p < .01$) and significant, job satisfaction significantly predicted work-related psychological flexibility .32 ($p < .01$), and work-related psychological flexibility significantly predicted psychological well-being of school counselors .36 ($p < .01$). The results revealed that work-related psychological flexibility had a partial mediational role in the relationship between job satisfaction and psychological well-being. The results of the SEM analysis also revealed that job satisfaction and work-related psychological flexibility explain the 25% of the variance in school counselors' psychological well-being. Finally, as a result of the SEM analysis, the fit indices were as follows: $\chi^2/df = 3.38$ ($p < .001$), CFI = .88, TLI = .87 ve RMSEA = .08.

The findings of this current study were in parallel with the previous research in terms of the significant correlations between job satisfaction, psychological well-being and work-related psychological flexibility. Psychological flexibility in general was found to be correlated with depression (Kashdan, Barrios, Forsyth, and Steger, 2006), substance use (Albal, 2019), anxiety and generalized anxiety disorders (Lee et al., 2010; Sharp, 2012). Specifically, psychological flexibility was found to be significantly in relationship with job satisfaction in previous studies (Bond & Bunce, 2003; Bond & Flaxman, 2006). Research also reveals that job satisfaction is a significant predictor of psychological well-being (Beder, 2019; Chang & Nguyen, 2011; Wright & Bonett, 2007; Wright & Cropanzano, 2000) as it was found to be in this current study. As the mediational model supported, it can be indicated that school counselors' well-being levels are explained both by their job satisfaction and psychological flexibility levels at schools. Thus, psychological flexibility-based interventions seemed to increase employee's productivity (Bond et al., 2006), decrease emotional burnout (Lloyd et al., 2013). Work-related psychological flexibility can be considered as a protective factor for school counselors who experience many diverse difficulties at work. Convenience sampling methodology can also be considered as one of the limitations of this study.

Tarih Öğretimine Yönelik 3B Sanal Ortamın Değerlendirilmesi: Pilot Çalışma*

Evaluation of 3D Virtual Environment for History Teaching: A Pilot Study

Memet ÜÇGÜL**, Zehra LÜY***, Muzaffer BAŞKAYA****, Esra KELEŞ*****

Öz: Sanal dünyalar, sağladıkları imkanlar ile sınıf ortamında gerçekleştirilmesi imkansız ya da zor olan birçok etkinliğin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle yükseköğretim düzeyindeki yabancı dil, matematik, fen, arkeoloji ve sosyal bilgiler gibi eğitimin birçok alanında sanal dünyalar kullanılmaktadır. Bu çalışma, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-1 dersi kazanımları temel alınarak hazırlanmış olup öğrencilerin tarihsel canlandırma tekniği ile tarihi senaryoları canlandırmalarına olanak sağlayan 3 boyutlu (3B) Sanal Tarih ortamının değerlendirilmesine yönelik pilot uygulamayı içermektedir. OpenSimulator platformu kullanılarak tasarlanan Sanal Tarih ortamında, dönemin tarihi mekanları ve karakterleri aslına uygun olarak modellenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Uygulamaya 21 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencisi katılmıştır. Anket, görüşme ve gözlem veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada Sanal Tarih ortamı, teknik, yönlendirme, duygusal, bilişsel ve pedagojik boyutlar açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, Sanal Tarih ortamının tasarımına yönelik herhangi bir değişikliğe gereksinim olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, ortamın kullanımını kolaylaştırmak ve yaşanabilecek ışlanma ve avatar değişikliği problemlerini çözmek amacıyla envanter paylaşımı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 3B sanal öğrenme ortamı, çok kullanıcılı öğrenme ortamı, sanal tarih, tarihsel canlandırma tekniği, OpenSimulator.

Abstract: Virtual worlds allow many activities that are impossible or difficult to perform in a classroom environment with the facilities they provide. Virtual worlds are used in many areas of higher education, such as foreign languages, mathematics, science, archaeology and social studies. This study includes a pilot study aimed to evaluate 3D (three-dimensional) Virtual History environment which based on Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution-1 course outcomes. Virtual History environment allows students to play the role in historical scenarios and learn with historical reenactment technique. OpenSimulator platform was used to create Virtual History environment. The historical places were reconstructed in accordance with the original and avatars were modeled to look like historical characters. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Twenty one senior students from Computer Education and Instructional Technology Department participated to the pilot study. Using questionnaire, interview and observation data collection tools, the Virtual History environment was evaluated in terms of technical, orientation, emotional, cognitive and pedagogical dimensions. As a result of the study, there was no need for changes in design of the Virtual History environment, but inventory sharing was proposed as a solution to facilitate the use of the environment and problems with teleport and avatar change that may occur.

Keywords: 3D virtual learning environment, multi-user virtual environments (MUVes), virtual history, historical reenactment, OpenSimulator.

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Proje No: 118K134

***Sorumlu yazar*, Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5462-0449, e-posta: memet3gul@gmail.com

***Yüksek Lisans Mezunlu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4628-3213, e-posta: luy.zehra@gmail.com

****Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, ORCID: 0000-0002-4593-0979, e-posta: mbaskaya61@gmail.com

*****Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8924-1657, e-posta: esrakeles@trabzon.edu.tr

Giriş

Uzun yıllar boyunca, özellikle yükseköğretimde gerçekleştirilen araştırma ve geliştirme çalışmalarının önemli konularından biri üç boyutlu (3B) sanal dünyalardır (Ştefan, Moldoveanu ve Gheorghiu, 2016). Dünya genelinde çok sayıda okul, üniversite, kolej ve diğer pedagojik topluluklar, 3B sanal dünyaların sağladığı eğitsel destek ve araştırma araçlarına ilgi göstermektedir (Ghanbarzadeh ve Ghapanchi, 2021). Sanal dünyalar, 1980'lerin başından bu yana var olmakla birlikte, bu kavramın herkes tarafından kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır (Schroeder, 2008; Warburton, 2009). Bell (2008; s.2) sanal dünyaları, “ağa bağlı bilgisayarlar aracılığıyla, avatar ile temsil edilen, eşzamanlı, kalıcı bir insan ağı” şeklinde tanımlamaktadır. Schroeder (2008; s.2) ise sanal dünyaların tanımını “insanların başkalarıyla birlikte orada bulunma duygusunu deneyimledikleri ve onlarla etkileşime girebildikleri kalıcı sanal ortamlar” olarak yapmaktadır.

Kullanıcılar, 3B sanal dünyalarda diğer kullanıcılar ve ortamda bulunan nesnelere ile etkileşime avatar olarak isimlendirilen dijital temsilleriyle girerler (Dickey, 2005; Maratou, Chatzidaki ve Xenos, 2016). Ortamda kişilerin bu şekilde tam olarak temsil edilebilmesi sanal dünyaların temel özelliklerinden biridir (Girvan ve Savage, 2019). Bu özellik, eğitimcilerin daha etkili ve ilgili öğrenme deneyimleri için uygun ortamlar tasarlamalarına yardımcı olur (Wang, 2018). Bir diğer özellik olan daldırma (immersion) ise daha çok meşguliyet derecesini ifade eder ve gerçek dünya deneyimlerinin (örneğin gerçek zamanın) kaybolması ile ilişkilidir (Mount, Chambers, Weaver ve Priestnall, 2009). Daldırma deneyiminde, öğrenci 3B sanal dünya ile içinde bulunduğu gerçek dünyayı ayırır ve farklı dünyalar olarak görmek yerine, 3B sanal dünyayı gerçek dünyasının bir parçası olarak algılar (Taylor, 2002). Daldırma ve orada bulunma (presence-being there) terimleri bazen birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da birbirlerinin anlamını tamamlayan sözcüklerdir (Calleja, 2014). Slater (2003; s.2), orada bulunmayı “daldırmaya karşı bir insan tepkisi” olarak tanımlarken, Schultze (2010) bu kavramın sanal ya da gerçek, kullanıcının kendisini belirli bir ortamda olduğunu hissetmesi olarak tanımlar. Bu his ne kadar güçlü olursa, deneyim de o kadar güçlü olur. Ayrıca orada bulunma ile öğrenme güçlü bir şekilde ilişkilidir, orada bulunma hissinin artması öğrenmeyi ve performansını artırır (De Lucia, Francese, Passero ve Tortora, 2009).

Wang (2018), sanal dünyaların yedi karakteristik özelliğini eşzamanlılık, kalıcılık, simülasyon, avatar, orada bulunma, etkileşim ve ağ bağlantılı iletişim olarak sıralamaktadır. Warburton (2009) ise sanal dünyaların eğitime katkı sağlayan benzersiz özelliklerini a) bireyler ve topluluklar arasındaki sosyal etkileşimler ile kullanıcı ve nesnelere ile gerçekleştirilen zengin etkileşim, b) tarihte kaybolmuş, çok uzak, çok maliyetli, hayali, fütüristik, ulaşılması imkansız veya insan gözüyle görülemeyecek olan içeriğin üretilerek görselleştirilmesi ve bağlamsallaştırılması, c) özgün içerik ve kültüre maruz kalma, d) bireysel ve kolektif kimlik oyunu, e) artırılmış orada bulunma hissinin yaşandığı 3B ortama daldırma (immersion) f) gerçek hayatta üretilmeyecek kadar maliyetli ortamların simülasyonu, g) aidiyet ve amaç duygusunun teşvik edildiği topluluk varlığı ve h) sahip olunan öğrenme ortamına içerik üretimi olarak sıralamaktadır.

En yaygın kullanılan 3B sanal dünya uygulaması Second Life (Chien vd., 2013; Ghanbarzadeh ve Ghapanchi, 2018; Minocha ve Reeves, 2010; Reisoğlu vd., 2017; Tokel ve Karataş, 2014) Linden Lab tarafından 2003 yılında piyasaya sürülmüştür (Linden Lab, 2021). Bazı çalışmalarda bu uygulama çok kullanıcı sanal ortam (multi-user virtual environment, MUVE) olarak tanımlanmıştır (Bell ve Trueman, 2008). Görsel açıdan Second Life, gerçek dünyanın 3B bir simülasyonudur ve gerçek dünyada bulabileceğiniz neredeyse her şeyin bir eş değeri Second Life ortamında bulunmaktadır (Duncan, Miller ve Jiang, 2012). Second Life, World of Warcraft gibi 3B oyunların aksine önceden belirlenmiş karakterlerin takip ettiği bir oyun hikayesine sahip değildir ve kullanıcılara kendi dünyalarını tasarlama esnekliği sunmaktadır (Ghanbarzadeh ve Ghapanchi, 2021; Minocha ve Reeves, 2010; Schroeder, 2008).

Sanal ortamlar oluşturmak için kullanılacak bir diğer uygulama olan OpenSimulator (<http://opensimulator.org>) açık kaynak kodlu, Windows ve Unix benzeri sistemlerde çalışabilen, çok kullanıcıli 3B uygulama sunucusudur. Bu uygulamanın Second Life ile arasındaki fark, OpenSimulator'ın kişisel bir sanal dünya oluşturmak için herhangi bir bilgisayara yüklenebilen ücretsiz ve açık kaynaklı bir sunucu uygulaması olmasıdır (Sequeira ve Morgado, 2013). Ücretsiz olması, bireysel veya çevrimiçi çok kullanıcıyı desteklemesi, özel sunucuda barındırılması, yapılandırma ve erişilebilirlikte tam kontrol sağlaması, avatarın özelleştirilebilmesi, dünya içi inşa ve komut dosyası oluşturulmasına izin vermesi bu ortamın sağladığı özelliklerdir (Maratou, Chatzidaki ve Xenos, 2016).

3B sanal öğrenme ortamları, yükseköğretimde özellikle işletme ve eğitim alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Bocconi vd., 2016; Sharma ve Nazir, 2018). Öğrenmeyi geliştirmeleri, geleneksel öğretim ortamlarına kıyasla maliyetlerinin düşük olması ve hareketlilik (mobility) ile her yerde öğrenme olanağı sağlaması, sanal dünyaların öğretimde sağladığı en önemli avantajlar olarak kabul edilmektedir (Ştefan, Moldoveanu ve Gheorghiu, 2016). Ghanbarzadeh ve Ghapanchi (2021) yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin 3B sanal dünya uygulamalarından edindikleri eğitsel kazanımları, memnuniyet, 3B sanal dünyalarla eğitime devam etme, sosyal ve evrensel bağlantı, çevresel etki, olumlu öğrenme çıktıları, beceri gelişimi, derse katılım ve öğrenme stili (kendi hızında, denetimli, interaktif öğrenme) olarak gruplandırmışlardır.

3B sanal ortamların eğitimde kullanımının bazı sınırlılıkları da vardır. Birçok teknolojide olduğu gibi yeni başlayanların sanal dünyaları etkin bir şekilde kullanabilmeleri için kayda değer bir zaman harcamaları gerekmektedir (Dickey, 2005; Prasolova-Forland ve Hov, 2011). Kullanıcıların da yürümek, koşmak ve nesnelere etkileşime girmek gibi bazı motor becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Morgan, 2013). Ayrıca yetersiz bant genişliği, bilgisayar kapasitesi, zaman eksikliği ve kurumsal destek eksikliği sanal ortamların eğitimler tarafından kullanımını sınırlayan nedenlerden bazılarıdır (Moule, Ward ve Lockyer, 2010; Warburton, 2009). Bunlara ek olarak Shiang ve Hui (2009), birçok okul ve kuruluşun ağ bant genişliğini işgal ettiği için Second Life kullanımını engellediğini, ayrıca kötü niyetli kullanıcıların ders ortamına gelerek öğrencileri rahatsız edebileceğini ve ders ortamını bozabileceğini belirtmişlerdir.

3B Sanal dünyalar, yabancı dil (Arslantaş ve Tokel, 2018; Fokides ve Zampouli, 2017; Yeh ve Lan, 2018; Zheng ve Newgarden, 2011), matematik (Kim, Ke ve Paek, 2017; Occhioni, 2017; Şimşek, Erbay ve Kirişçi, 2019; Xu ve Ke, 2016), fen (Occhioni, 2017), arkeoloji (Sequeira ve Morgado, 2013), eczacılık (Englund, 2017) ve sosyal bilgiler (Ertürk ve Şahin, 2019) gibi eğitimin birçok alanında kullanılmaktadır. İlgili alan yazında, 3B sanal dünyaların tarih eğitiminde kullanımına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Molka-Danielsen ve Deutschmann (2009), Second Life'in eğitimciler ve öğrenciler için neredeyse sınırsız olanaklar sunmasına karşın bu ortamın tarih derslerinde kullanım potansiyelinin büyük ölçüde kullanılmadığını belirtmişlerdir. Sanal dünyalar ile artık var olmayan önemli tarihi yerler tekrar inşa edilip, ziyaret edilebilmektedir. Örneğin İjaz, Bogdanovych ve Trescak (2017), insanlığın ilk şehirlerinden biri olan Uruk şehrini Second Life ortamında yeniden inşa edip, yapay zeka kontrollü avatarlar ile Sümerlerin günlük yaşamını canlandırmışlardır. Yapay zeka kontrollü avatarlar (balıkçı aileleri, rahip, kral, çömlekçi, mızrakçı v.b.) ortamı ziyaret eden kişilerle metin tabanlı sohbet edebilmektedirler. Öğrencilerin hazırlanan sanal Uruk şehrinde ortam ve avatarlar ile etkileşime girerek öğrenmelerine olanak sağlanmıştır. Çalışmada Uruk şehri ve yaşantısını anlatan metin, video ve sanal dünya ortamlarındaki öğrenme deneyimleri kıyaslanmıştır. Öğrenciler, sanal dünya deneyimleri ile ilgili çok daha fazla pozitif dönütler vermenin yanı sıra, başarı testinde de diğer iki gruptan ortalama %20 daha yüksek bir başarı sağlamışlardır.

Morgan (2013) ise Second Life'ı tarih dersi sürecindeki tartışmaları gerçekleştirmek için samimi bir toplantı mekanı olarak ele almış ve tarihsel sorgulama ve araştırma için Second Life'ta bulunan ABD Holokost Müzesi'ni kullanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 3B sanal ortamın ve

kullanıcılarının ortamı keşfetme özgürlüğünün, öğrenme için eşsiz bir fırsat oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise teknoloji ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve geleneksel sınıf ortamında olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Prasolova-Forland ve Hov (2011), Sanal Eidsvoll projesi ile Norveç tarihinin temel olaylarından, 1814'te Norveç anayasasının Eidsvoll'da kabulünü 3B sanal ortamda canlandırmışlardır. Etkinliğin gerçekleştiği bina, Second Life ortamında yeniden inşa edilmiştir. Öğrenciler, tarih dersinin bir bölümünde Sanal Eidsvoll'da bir araya gelerek Kurucu Meclis üyelerinin rolünü oynamış ve anayasayı kabul etmişlerdir. Yazarlar, bu yöntem ile tarih öğretiminin öğrencilerin kendilerini tarihsel olayın içerisinde hissetmelerini ve anlamalarını teşvik ettiğini, daha eğlenceli ve motive edici olduğunu ve coğrafi konumdan bağımsız olarak toplantılar, sosyalleşme ve topluluk oluşturmaya uygun ortam sağladığını belirtmişlerdir. Diğer yandan bu yöntemin, sanal dünyalar teknolojisini öğrenmenin ve alışmanın zor olması, özel grafik kartı ve internet bant genişliği gibi ağır sistem gereksinimlerine ihtiyaç duyması, diğer öğrenme yönetim sistemlerine nazaran daha çok koordinatör ya da teknik desteğe ihtiyaç duyulması, güncellemeler ile sistemin ulaşılamaz olması ve kesintiler yaşanması gibi zorluklarının da olduğunu belirtmişlerdir.

Pilot çalışma, araştırmanın başarısına katkıda bulunan temel parçalardan biridir ve temel araştırma yapılmadan önce fizibilitesini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla kullanılır (Jamadin ve Noordin, 2018). Bu çalışmada OpenSimulator 3B uygulama sunucusu üzerinde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-1 dersinin tarihsel canlandırma tekniği ile öğretimi amacıyla tasarlanmış olan Sanal Tarih ortamının Roussos ve diğerleri, (1999) tarafından belirlenen sanal öğrenme ortamlarının çok yönlü değerlendirilmesine yönelik çerçeve kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede, hazırlanan Sanal Tarih ortamının temel çalışma öncesinde yeterliliğinin test edilebilmesi ve eksikliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bakış açısıyla çalışmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

3B Sanal Tarih ortamında gerçekleştirdikleri tarihsel canlandırma etkinliklerinde, öğrencilerin

- karşılaştıkları yazılım ve donanım problemleri nelerdir?
- avaturları ile ortamdaki gezinme deneyimleri nasıldır?
- yaşadıkları duygusal deneyimler nelerdir?
- edindikleri bilişsel kazanımlar nelerdir?
- kullanılan öğretim tekniğine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-1 dersi kazanımları temel alınarak hazırlanmış olan ve öğrencilerin tarihi senaryoları canlandırmalarına olanak sağlayan 3B Sanal Tarih ortamının değerlendirilmesine yönelik pilot uygulamayı içermektedir. Bu bölümde, araştırma deseni, pilot uygulamanın katılımcıları, veri toplama araçları ve analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, uygulamanın gerçekleştirildiği 3B sanal tarih ortamı ve uygulama süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın modeli

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacıların belirli bir zaman içerisinde, sınırlı bir sistemi veya çoklu sınırlı sistemleri bir ya da birden fazla durum aracılığıyla derinlemesine araştırarak veri topladığı, bu verileri rapor ettiği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2007).

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri çeşitlemedir (triangulation). Çeşitleme, farklı yöntemler, araştırmacılar, veri kaynakları ve kuramsal varsayımlar yoluyla konu ile ilgili bir dizi farklı "okuma" gerçekleştirilmesi düşüncesine dayanır (Spencer, Ritchie, Lewis ve Dillon, 2004, s.79). Bu çalışmada da araştırmacılar, anket, görüşme

ve gözlem kullanarak veri çeşitlemesi gerçekleştirmiştir. Çalışmanın güvenilirliğinin artırılması amacıyla kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanan kod segmentleri arasındaki benzerlik oranıdır (Cresswell, 2007). Bu çalışmada Nvivo nitel veri analiz yazılımı kullanılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Genel olarak kodlayıcıların yargıları arasında güçlü bir düşünce birliği olduğu gözlemlenmiş ve kodlayıcılar arası uyum puanı olan Cohen'in kappa katsayısı (Cohen, 1960), $\kappa = 0,79$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, tüm süreç şeffaf bir şekilde anlatılmış ve verilerin çözümlenmesi ile elde edilen tema ve kategorilerin tamamı Ek.1'de sunulmuştur.

Katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi

Çalışmanın katılımcılarını, İç Anadolu Bölgesi'nde bir üniversitede öğrenim görmekte olan gönüllü 11 erkek ve 10 kız, toplamda 21 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen Sanal Tarih ortamının öğretim teknolojü bakış açısıyla değerlendirilmesi amacıyla BÖTE öğretmen adayları seçilmiştir. Ayrıca, BÖTE öğretmen adaylarının, alanları gereği, Sanal Tarih ortamını daha kısa sürede kavrayabilecekleri ve temel görevleri daha kolay gerçekleştirebilecekleri düşünülmüştür.

Çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dokuz açık uçlu soruyu içeren Sanal Tarih Ortamı Değerlendirme Anketi'dir. Değerlendirme anketinin hazırlanması sürecinde yapılan alan yazın taramasında, Roussos ve diğerleri (1999) tarafından belirlenen genel değerlendirme çerçevesinin (çalışmanın amacına en uygun yaklaşım olması nedeniyle) temel alınmasına karar verilmiştir. Değerlendirme çerçevesi, sanal öğrenme ortamlarının teknik, yönlendirme, duygusal, bilişsel ve pedagojik boyutlarının değerlendirilmesini önermektedir. Teknik boyutunda, Sanal Tarih ortamı kullanılırken karşılaşılan yazılım ve donanım sorunları ile ortamın kullanım kolaylığı değerlendirilmiştir. Yönlendirme boyutunda, Sanal Tarih ortamında avatarın yönlendirilmesi ve gezinme ile ilgili deneyimler değerlendirilmiştir. Duygusal boyutta, katılımcıların kendilerini tarihi olayın içerisinde hissetme ve tarihi olayı canlandırmaya yönelik duyguları; bilişsel boyutta, Sanal Tarih ortamının konunun öğrenilmesine etkisi ve pedagojik boyutta ise, öğretim yaklaşımı değerlendirilmiştir. Roussos ve diğerleri (1999), değerlendirme çerçevesinde ayrı bir boyut olarak belirtmemekle birlikte, çalışmalarında pedagojik işlevleriyle ilgili olduğundan işbirliğini ayrı bir başlık olarak incelemişlerdir. Bu çalışmada da işbirliği ayrı bir boyut olarak incelenmiştir. Hazırlanan değerlendirme anketi için iki alan uzmanından görüş alınmış ve gelen dönüşlere göre ankette değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin ardından, katılımcılara değerlendirme anketi bağlantı adresi gönderilmiş ve anket çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci veri toplama aracı olan görüşmeler, etkinliğe katılan öğrencilerden gönüllü dört kız ve bir erkek olmak üzere toplam beş öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Telefon ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, 14 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Sanal Tarih Değerlendirme Anketi ile benzer yapıda olup, daha derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla ek sorular ve sondaları içermektedir. Etkinliği takip eden hafta içerisinde tüm görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü veri toplama aracı olarak ise gözlem kullanılmıştır. Bunun için etkinliğe katılan bir öğrencinin ekran kaydı alınmıştır. 3B sanal ortamda her kullanıcı kendi bakış açısından ortamı görebildiğinden, araştırmacının kendi ekran kaydı yerine, bir kullanıcının ekran kaydının alınması daha anlamlı bulunmuştur.

Verilerin analizi için bilgisayar destekli nitel veri analiz yazılımlarından Nvivo kullanılmıştır. Verilerin analizinde teorik tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Teorik tematik analizde, tümevarımsal tematik analizin aksine, araştırmacının alandaki teorik veya analitik ilgisi verinin analizini yönlendirmektedir (Braun ve Clarke, 2013). Bu çalışmada Roussos ve diğerleri (1999) tarafından belirlenmiş değerlendirme çerçevesi kullanıldığından, temalar da bu çerçeveye uygun olarak oluşturulmuştur.

3B Sanal Tarih ortamı

Sanal Tarih ortamı, OpenSimulator 3B uygulama sunucusu kullanılarak hazırlanmış bir 3B sanal dünya uygulamasıdır. Sanal Tarih ortamı, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-1 dersi kazanımlarına yönelik alan uzmanları tarafından hazırlanmış olan sekiz senaryonun canlandırılması amacıyla tarihi olayların yaşandığı ortamları ve karakterleri içermektedir. Bu karakterlerin ve ortamların tasarımında, alan uzmanları tarafından sağlanan tarihi binalar, içerisinde yer alan nesnelere ve karakterlere ait görseller referans alınarak 3B tasarımlar gerçekleştirilmiştir. Tasarımların referans alınan görsellerine mümkün olduğunca benzemesine dikkat edilmiştir (Şekil 1). Ortamda sekiz senaryoya ait toplam 21 sahne tasarımı ile kullanıcıların ilk girişte bir araya geldikleri bir adet toplantı odası ve karakter tasarımlarının sergilendiği kıyafet odası da yer almaktadır.



Şekil 1. Sait Halim Paşa Yalısı-Çalışma Odası [Fotoğraf]. (t.y.) ve Sanal Tarih ortamındaki tasarımı. <https://www.saithalimpasa.com/Salonlar/5/Calisma-Odasi.html> adresinden erişilmiştir.

Sanal Tarih ortamında kullanıcılar kendilerini temsil eden bir avatar ile sanal dünya içerisinde özgür bir şekilde hareket edebilmekte ve diğer kullanıcılar ile sesli veya metin tabanlı (chat) iletişim kurabilmektedirler. Ortam içerisinde yer alan nesnelere eklenen komut dosyaları, kullanıcıların nesnelere etkileşimini sağlamaktadır. Örneğin, nesnenin üzerine oturulabilmesi veya dokunulduğunda ışınlanmanın (teleport) gerçekleşmesi komut dosyaları ile sağlanmıştır. Senaryolarda var olan her tarihi karakter için avatar hazırlanmış olup, tarihsel canlandırmalar esnasında rol alan kullanıcılar, canlandırılacakları tarihi karaktere ait avaturları kullanabilmektedirler. Şekil 2’de Mustafa Kemal Atatürk karakteri için hazırlanmış olan avatar görülmektedir.



Şekil 2. Mustafa Kemal Atatürk avaturları tasarımı.

Uygulama süreci

Sanal Tarih Ortamı Kullanma Kılavuzu, uygulamadan bir hafta önce katılımcılara gönderilmiştir. Kılavuzda ortama girmek için kullanılan Firestorm Viewer uygulaması kurulumu, ortama giriş yapılması, avatarın yönlendirilmesi, avatar değişikliği gibi temel işlevler anlatılmıştır. Kullanıcıların uygulama öncesinde Sanal Tarih ortamında temel becerileri kazanmaları ve ortama alışmaları istenmiştir. Bu süreçte araştırmacılar, katılımcıların zorlandıkları konularda onlara yardımcı olmuşlardır. Hazırlanan sekiz senaryo içerisinden seçilen Senaryo 5 - Erzurum ve Sivas Kongreleri ve Senaryo 8 - Lozan Konferansı senaryoları kullanma kılavuzu ile birlikte öğrencilere gönderilerek uygulama öncesinde konulara hakim olmaları amaçlanmıştır.

Pilot uygulama, 19 Mayıs 2020 tarihinde 21 BÖTE son sınıf öğrencisi, moderatör (senaryoların hazırlanmasında görevli alan uzmanlarından biri) ve araştırmacıların katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Sanal ortamda bütün katılımcıların toplanmasının ardından ilk olarak moderatör ve araştırmacılar uygulanacak olan ilk senaryoya (Senaryo 5) dair ön bilgilendirme yaptıktan sonra moderatör tarafından senaryoda canlandırılacak olan karakterler katılımcılara dağıtılmıştır. Hangi katılımcının hangi tarihi karakteri canlandıracağı gönüllülük usulüne göre belirlenerek, avatarını rol aldıkları karakterin avatarı ile değiştirmeleri istenmiştir. Ortamda izleyici olarak bulunan katılımcıların ise sivil halk kıyafeti giymeleri istenmiştir. Bütün bu işlemlerin tamamlanmasının ardından katılımcılar ile birlikte senaryonun ilk sahnesine gidilerek canlandırmalara başlanmıştır. İlk senaryonun tamamlanmasının ardından katılımcılar ile birlikte tekrar toplantı odasında toplanılmıştır. Canlandırılan sahnelerde geçen tarihi olaylara ilişkin moderatör tarafından tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra, ilk senaryoda olduğu gibi 8. senaryoya dair bilgilendirme ve rol dağılımı yapılarak benzer şekilde Senaryo 8 canlandırılmış ve toplantı odasında değerlendirmesi yapılarak pilot uygulama tamamlanmıştır. Şekil 3'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde gerçekleştirilen bir sahnenin ekran görüntüsü sunulmuştur (katılımcıların isimleri silinmiştir).



Şekil 3. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde gerçekleştirilen bir canlandırma ekran görüntüsü.

Bulgular

Öncesinde belirtilen veri toplama araçları kullanılarak elde edilen değerlendirme verileri Roussos ve diğerleri (1999) tarafından önerilen değerlendirme çerçevesi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular değerlendirme çerçevesindeki teknik, yönlendirme, duygusal, bilişsel, pedagojik ve işbirlikli sanal ortam boyutlarına uygun bir şekilde alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bulguların sunumunda öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan alıntılar yapılmıştır. Görüşmelerden yapılan alıntılarda öğretmen adaylarına verilen takma isimler (Özlem, Orhan vb.), anketlerden yapılan alıntılarda ise anketlerin doldurulma sırasına göre öğrencilere numaralar verilmiş (Öğrenci 1, Öğrenci 2 vb.) ve bu numaralandırma kullanılmıştır.

Teknik

Teknik teması, değerlendirmeye katılan öğrencilerin Sanal Tarih ortamında karşılaştıkları yazılım ve donanım sorunları ile ortamın kullanım kolaylığı açısından yaptıkları değerlendirmeleri içermektedir. Sanal Tarih ortamında hem anketlerde hem de görüşmelerde en çok ifade edilen sorun *ışınlanma* (teleport) problemidir. Işınlanma, OpenSimulator ortamında avatarın herhangi bir konumdan x, y ve z koordinatları ile belirlenen başka bir konuma direk taşınması için kullanılmaktadır. Sanal Tarih ortamında etkinliğin başlatıldığı toplantı odasından, senaryodaki sahnelere geçişlerde ve sahneler arası geçişlerde ışınlanma kullanılmıştır. Işınlanma için kapılar oluşturulmuş ve kapıya dokunan avatarın istenilen sahneye ışınlanması komut dosyaları ile sağlanmıştır. Işınlanma problemi ile ilgili olarak öğrencilerden biri, “*Bir kaç kez kapılardan başka ortamlara çıktım. Biraz karışık geldi (Öğrenci 2)*” şeklinde yaşadığı problemi belirtmiştir. Görüşmelerde de öğrencilerin çoğu ışınlanma ile ilgili yaşadıkları problemi dile getirmişlerdir. İstenilen sahneye geçiş yapamayan, kendisini tek başına başka bir sahnede bulan öğrenciler genellikle OpenSimulator ortamında bulunan haritayı kullanmışlar ve harita üzerinde diğer kullanıcıların bulunduğu konumu seçerek o konuma ışınlanabilmişlerdir. Görüşmelerde Selin bu çözümü “*Evet harita üzerinden kalabalığın olduğu kısma geçiş yaptık zaten bu sayede sınıfları bulabildik...*” şeklinde ifade etmiştir.

Işınlanma ile ilgili problemler, ekran kaydında da gözlemlenmiştir. Ekran kaydı alınan kullanıcının tarihsel canlandırmanın gerçekleştirildiği odada yürüme esnasında kapıya dokunduğu ve bir sonraki sahneye ışınlandığı gözlemlenmiştir. Bu öğrenci de benzer şekilde haritayı kullanarak arkadaşlarının bulunduğu sahneye geri gelmiştir. Öğrencilerden bir kısmı *ses* ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özlem etkinlik esnasında bazı arkadaşlarının ses problemi yaşadığını “*Şimdi şöyle bir ses sorunu yaşadık bir arkadaşımızda sesi gitmedi normal ses kaydederken sıkıntı yok ama ses giderken bir sorun vardı. İki arkadaşımız karşılaştı galiba bu sorunla.*” şeklinde ifade etmiştir. Tarihi sahnelerin canlandırılması esnasında görevli öğrenciler, canlandırdıkları karakterin avatarını kullanmışlardır. Tüm senaryolarda canlandırılacak olan karakterlerin modelleri hazırlanarak bu modeller Kıyafet Odasına yerleştirilmiştir. Öğrencilerin kıyafet odasından canlandıracakları tarihsel karakterleri kendi envanterlerine eklemeleri ve OpenSimulator ortamının varsayılan karakterini görünmez hale getirmeleri gerekmektedir. Böylece envanterde bulunan avatar modeli çift tıklanarak kullanıcı avatarını değiştirebilmektedir. Avatar değişikliği sonrasında bazı öğrencilerin avatar görüntüsünün bozulduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunu Hülya “*Kostüm... değişmiyor. Bu sorun çok yaşandı ben yaşamadım ama yaşayan çok arkadaşım vardı hani onlarda söylüyordu, biz de fark ediyorduk mesela bacağı görünüyor ya da kafasında şapka var ama kafasının altı görünüyor. Bu gibi bir sorun vardı kıyafetlerde*” şeklinde dile getirmiştir. Bazı sahnelerde öğrenciler, karakterin *oturması* ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Özlem, “*bir kere oturmaya çalıştım üste oturdu böyle sandalyenin ucuna oturdu kafa kısmına...*” şeklinde oturma sorununu dile getirmiştir. Anketlerde beş öğrenci Sanal Tarih ortamı ile ilgili herhangi bir *sorun yaşamadığını* belirtirken, görüşmelerde de iki öğrenci *internet* ve *ses* ile ilgili sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden, Sanal Tarih ortamını kullanım kolaylığı açısından da değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu uygulamanın kullanımının *kolay* olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci anketlerde “*Ortalama yarım saatlik bir ön inceleme sonrasında rahatlıkla kullanılabilir. Bence çok zor değildi (Öğrenci 17)*” şeklinde ortamı kullanım kolaylığı açısından değerlendirmiştir. Öğrencilere uygulama öncesinde Sanal Tarih ortamının kullanımına yönelik temel işlemlerin nasıl yapılacağına dair yönerge bir hafta öncesinden gönderilmiş ve uygulama öncesinde öğrenciler ortama giriş yapıp tanımayla çalışmışlardır. Görüşmelerde Selin bu durumu şu şekilde belirtmiştir; “*Açıkçası biz genel olarak hiçbir konuda zorlanmadık çünkü bunun için bir doküman gönderilmişti daha önce bize... Ve biz zaten bir gün önceden arkadaşlarımızla Sanal Tarih ortamına girip prova yapmıştık. Bu nedenle çok zorlanmadık*”. Bazı öğrenciler ise ortamı *ilk kullanmaya başladıklarında zorlandıklarını* fakat bir süre sonra alıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Öğrenci 3, “*İlk girişte kullanım problemi*

yaşadım... Ama alıştıktan sonra uygulamayı kullanmak akıcı ve kolaydı.” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Yönlendirme

Yönlendirme teması altında Sanal Tarih ortamında avatarın yönlendirilmesi ve öğrencilerin 3B ortam ile etkileşimleri değerlendirilmiştir. Anket ve görüşme verilerine göre BÖTE bölümü son sınıf öğrencileri, genel olarak karakterin yönlendirilmesi ve ortam ile etkileşimi *başarılı* veya *sorunsuz* olarak nitelendirmişlerdir. Görüşmeler esnasında Orhan bu durumu *“Mouse, klavye tuşlarını kullandım. Uçtum, yürüdüm, koştum hepsini yaptım... Avatarın yönlendirilmesi gayet iyi yapılmıştı hiçbir sorun yaşamadım ben. Gayet güzeldi”* şeklinde belirtmiştir. OpenSimulator uygulaması kullanıcıların ortamda yapabileceklerine sınırlama getirilmesine olanak sağlasa da pilot uygulama olmasından dolayı katılımcıların uçabilmesine sınırlama getirilmemiştir. Anketlerde iki katılımcı *uçma* yeteneğinin, ortamın gerçekçiliğine zarar verdiğinden dolayı kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. *“Uçma kısmı olmamalıydı sadece yürüme özelliği verilebilirdi, yoksa gerçekçilik güzeldi (Öğrenci 3)”*. Ayrıca bir öğrenci *“Gezinme kolaydı ancak avatarlar cisimlerin üzerinde gezinebiliyordu (Öğrenci 12)”* ve bir öğrenci de *“yönlendirme üzerinde biraz daha çalışılabilir (Öğrenci 16)”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ekran kaydı incelendiğinde, hem ekran kaydı yapılan öğrencinin, hem de birkaç katılımcının yönlendirme ile ilgili sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin temel probleminin ise bakış açılarını ayarlayamamak olduğu gözlemlenmiştir. Ekran kaydı yapılan öğrencinin kamera kontrol aracını hiç kullanmadığı, özellikle iç mekânlarda avatarından çok uzakta bulunan üçüncü kişi görünümünü (3rd person view) sağlayan kameranın mekânın dışından görüntü verdiği için avatarını göremediği gözlemlenmiştir. Uygulama esnasında bir öğrenci ise önünü göremediğini ve bu nedenle istenilen konuma gidemediğini belirtmiştir.

Duygusal

Sanal Tarih ortamında değerlendirmeye katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, kendilerini *tarihi ortamın içerisinde hissettiklerini* belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerden biri *“Gerçeklikle çok yakın olduğu için kafamda o zamanlara gidebildim. (Öğrenci 5)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden bir diğeri ise *“O anı olabildiğince yaşamaya çalıştım. Ortam, karakterler ve moderatör hocamızın anlatımı sanal bir müze havasını kattığından fazlasıyla yararlı buldum (Öğrenci 17)”* sözleriyle ortamı, *sanal müzeye* benzetmiştir. Öğrencilerden birkaçı ise kendilerini *tarihi olayın içerisinde hissedemediklerini* belirtmişlerdir. *Teknik problem yaşanması* ve *ortamın sanal olması*, öğrencilerin kendilerini tarihi olayın içerisinde hissedememelerinin gerekçeleri olarak belirtilmiştir. İki katılımcı bu durumu *“Sanal olmasından dolayı ortam içerisinde olmadığımndan ortamdaki enerjiden dolayı pek de hissedemedim (Öğrenci 11)”* ve *“Ses gelmediği için tam içinde hissedemedim olayların ama görüntü olarak o hissi verdi (Öğrenci 3)”* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğrenci ise *“eksiklikler giderilirse gayet başarılıydı. Ortamlar biraz daha hareketlendirilebilir. (Öğrenci 2)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrenciler Sanal Tarih ortamında tarihi bir olayın canlandırılmasında rol almayı veya ortama izleyici olarak katılmayı olumlu duygular ile ifade etmişlerdir. Bu deneyimini *keyifli, eğlenceli, heyecan verici* ve *gurur verici* olarak nitelendirmişlerdir. Birçok öğrenci, duygusal olarak *o anı yaşadığını* belirtmiştir. Örneğin Özlem görüşme esnasında Lozan Barış Konferansı'ndaki İsmet Paşa rolünü canlandırması ile ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuştur:

“İsmet Paşa'yı canlandırmak mesela İsmet Paşa'nın görüşmesinde orda aslında ne hissettiğini anladım ben. Hani ne durumda olduğunu ülkedekiler ondan ne beklerken orda ne olduğunu. Acaba işte ülkeye dönersem bana neden böyle davrandınız derler mi mesela ben de öyle düşündüm mesela acaba böyle olmasaydı nasıl olurdu diye düşündüm. O konuşmada Lord Curzon'la ama yani insan düşünüyor orda İsmet Paşa olsaydı ben de öyle yapardım ya da işte hani güzeldi

düşünüyor yani insan... Ülkeye dönünce işte neden böyle barış olmadı falan filan gibisinden insan düşünüyor neden İsmet Paşa'yı suçlamadılar ya da suçladılar gibisinden o kadar içindeydim yani olayın."

Bir öğrenci ise izleyici olarak etkinliğe katılma konusunda *"Canlandırmak olayın içinde gibi hissettirirken, izleyici olmak karakterlerin çok hareket etmemesinden dolayı çok hissettirmiyor. (Öğrenci 15)"* şeklinde yorumda bulunmuştur.

Bilişsel

Sanal Tarih ortamını bilişsel anlamda, konunun öğretimine katkısını değerlendiren öğrencilerin bir kısmı, tarihi olayların canlandırılmasını veya canlandırmayı izlemenin konunun daha *iyi bir şekilde öğrenilmesini* sağladığını belirtmişlerdir. Anketlerde Öğrenci 9 bu durumu *"Konuyu birebir görüp konuşmaları dinlemem konuyu daha iyi öğrenmeme yardımcı oldu"* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Selin de görüşmelerde *"Şöyle ki sıkılmadık. Ayrıca mesela ben kendim adına söylüyorum sayısal bir öğrenci olduğum için sözel dersleri anlamakta zorlanıyorum ama gayet anlaşılırdı. Daha iyi öğrenmemizi sağladı"* demiştir. Öğrencilerden bir kısmı ise daha *kalıcı bir öğrenmenin* gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğrenci 17 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir; *"Son derece yararlı ve kalıcı buldum. Dale'nin yaşantı konisindeki belirtildiği gibi unutulmayacak bir deneyim yaşamış olduk. Klasik, öğretmen odaklı öğretimden kat be kat kalıcı bir öğrenme oldu".* İki katılımcı ise KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) çalıştıkları günlerde bu etkinliğe katılmış olmayı konu tekrarı olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrencilerden biri bu düşüncesini *"KPSS çalıştığımız şu zamanda tarih de akılda kalması gereken bir konu bir nevi çalışmalarımıza tekrar alıştırmaması oldu (Öğrenci 4)"* sözleriyle dile getirmiştir. Bir öğrenci ise *"Katkısı oldu ancak daha profesyonelce yapılırsa daha iyi olur (Öğrenci 10)"* sözleriyle daha profesyonel olarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Pedagojik

Öğrencilerden Sanal Tarih ortamını pedagojik açıdan, öğretim yöntem ve teknikleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Tarihsel *canlandırma tekniği* ve *yaşayarak öğrenme* bu tema altında ortaya çıkan iki önemli kategoridir. Tarihsel olayların canlandırılmasının özellikle rol alan öğrencilerde daha etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrenci 15 bu konuda *"Senaryoların canlandırılması, canlandırılanlar tarafından olayı hissetmesine neden olduğundan ilgili tarihi olayın öğrenimi daha etkili olmaktadır. İzleyiciler için karakterlerin daha hareketli olması olumlu etki yaratacaktır"* şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşmeler esnasında Özlem ise *"Yani evet şimdi rol oynamayla yaparak yaşayarak öğrenme tekniğiyle karşılaştım... pedagojik açıdan da önerilen aslında nedir, yaparak yaşayarak öğrenme"* şeklinde görüş belirtmiştir.

İşbirlikli sanal ortam

Sanal Tarih ortamında öğrencilerin tarihsel olayları canlandırabilmek için senaryolara sadık kalarak işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle katılımcıların ortamı işbirlikli öğrenme ortamı açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Sanal Tarih ortamında gerçekleştirdikleri etkinliği *işbirlikli öğrenme* olarak oldukça başarılı bulmuşlardır. Anketlerde öğrencilerden biri *"İşbirlikli öğrenme açısından baktığımızda birlikte bir şeyler yapıyorsunuz ve bunları yaparken birlikte öğreniyorsunuz, kesinlikle katkısı büyük. (Öğrenci 4)"* şeklinde görüş belirtirken, görüşmelerde Seçil *"...çok sevmem, sanal oyunlarda oynamak falan hani pek bana göre değil ama böyle ekipçe yapılan ekip ruhu olan bir şey işte birinin eşliğinde birde bu kadar tarihi bir olayı canlandırmak çok güzel oldu yani hoşumuza gitti"* şeklinde görüş bildirmiştir. Senaryoları birlikte canlandırmanın yanı sıra öğrenciler, ortamın öğrenilmesi esnasında da birbirlerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Hülya bu yardımlaşmayı *"ben karakterimin üzerini giydim ama arkadaşım giyemedi ve bana sordu diyorki arkadaşlar yardımcı olabilir misiniz, ben söylüyorum..."* şeklinde örneklendirmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, işbirlikli ortamda ders işlemenin daha etkili ve verimli olduğunu

belirtmişlerdir. Öğrenci 1 “İşbirliği içerisinde dersi işlemek daha eğlenceli ve verimli...” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, etkinlik esnasında da öğrencilerin ortamın kullanımında yaşanan problemlerde yardımlaşmaları gözlemlenmiştir. Bir katılımcı ise ortamın teknik hatalarının giderildikten sonra çok daha yararlı olabileceğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, OpenSimulator 3B ortam sunucusunu kullanılarak, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-1 dersi kazanımlarına yönelik hazırlanan Sanal Tarih ortamının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir pilot çalışma ve sonuçları sunulmuştur. Sanal Tarih ortamında öğrencilerin tarihi mekanlarda ve tarihi karakterlerin avaturları ile tarihsel olayları canlandırmaları sağlanmıştır. Alan uzmanları tarafından hazırlanan tarihsel olaylara ilişkin senaryolardan ikisi “Erzurum ve Sivas Kongreleri” ve “Lozan Konferansı” senaryoları, senaryoların hazırlanması sürecinde katkı sağlayan bir öğretim üyesinin moderatörlüğünde Sanal Tarih ortamında canlandırılmıştır. Bu süreçte, Sanal Tarih ortamı, Roussos ve diğerleri (1999) tarafından belirlenen çok boyutlu değerlendirme çerçevesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Anket, gözlem ve görüşmeler ile toplanan Sanal Tarih ortamı ve tarihsel canlandırma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik veriler teknik, yönlendirme, duygusal, bilişsel, pedagojik ve işbirlikli ortam boyutlarında değerlendirilmiştir. Böylece asıl uygulama için Sanal Tarih ortamında yapılacak geliştirmeler, problemler ve ortamın etkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Morgan (2013), Second Life sanal ortamının tarih öğretiminde, toplantı ortamı ve tarihsel sorgulama amacıyla kullanılabilmesini belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde tarihsel canlandırma amacıyla ve etkinlikler öncesinde ve sonrasında değerlendirmeler yapabilmek için Sanal Tarih ortamı kullanılmıştır. Özellikle toplantı odası, tarihi canlandırma etkinlikleri öncesinde canlandırılacak tarihi olay hakkında bilgilendirme ve canlandırma sonrasında tarihsel olayları değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Sanal Tarih ortamının değerlendirilmesi sonucunda, teknik boyutunda ortaya çıkan en önemli problemler, ışınlanma ve avatar değişikliği esnasında yaşanan problemlerdir. Işınlanma, sahnelerde yer alan kapılara kullanıcıların avaturlarını kullanarak dokunmaları ile aktif hale gelen komut dosyalarıyla gerçekleştirilmektedir. Canlandırmanın gerçekleştiği sahnede bulunan bir kullanıcının yanlışlıkla bu kapıya dokunması durumunda o kullanıcı bir sonraki sahneye ışınlanmaktadır ve bu kullanıcının, canlandırmanın gerçekleştiği sahneye dönüşü sorun olmaktadır. Çünkü kullanıcılar sahnelerde doğrusal bir yapıda ilerlemektedir ve bu pilot çalışmaya kadar ortamın tasarımında geri dönüşleri sağlayacak bir yapı kurgulanmamıştır. Yalnızca ortamın sağladığı harita kullanılarak bir önceki sahneye gidilebilmektedir. Ayrıca, ilk kez avatarın değiştirilmesi, ortamı yeni kullanmaya başlayan kullanıcılar için oldukça zor bir süreçtir. Öncelikli olarak varsayılan avatarın görünmez yapılması için beş farklı vücut bölümünün tek tek görünmez hale getirilmesi, karakter odasında bulunan karakter modellerinin sağ tıklanarak kullanıcı envanterine (inventory) eklenmesi ve eklenen modelin seçilmesi gerekmektedir. Bu iki sorunun (ışınlanma ve avatar değişikliği) çözümü için tüm karakterleri ve tüm sahnelerin yer işaretlerini (landmark) kendi envanterine eklemiş olan bir kullanıcının envanterinin, diğer kullanıcılara aktarılması veya paylaşılması önerilmektedir. Böylece kullanıcı, avatar değişikliğini veya gitmek istediği sahneyi envanterinden seçerek gerçekleştirebilmektedir. Özellikle uygulamanın hedef kitlesinin üniversite birinci sınıf öğrencileri olduğu düşünüldüğünde, envanter paylaşımı kullanıcıları büyük bir iş yükünden ve birçok sorundan kurtaracaktır. Ayrıca pilot çalışma esnasında fark edilen oturma problemi, ilgili nesnelerin komut dosyalarında yapılan geliştirmeler ile düzeltilmiştir.

Sanal Tarih ortamında yönlendirme ile ilgili ciddi sorunlar ile karşılaşılmasına rağmen, katılımcıların kamera açısını ayarlamakta sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu sorunun nedeninin, katılımcıların ortamda temel becerileri kazanacak kadar vakit geçirmemiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Pellas ve diğerleri (2017) katılımcıların ilk

zamanlarda, ortamın sunduğu keşif haritası, nesnelere, çoklu ortam içeriği, diğer kullanıcılarla sohbet gibi birçok özellik nedeniyle zorlandıklarını belirtmektedir. Asıl uygulamada etkinlik öncesinde katılımcıların temel motor becerilerini geliştirecek kadar ortamda vakit geçirmelerinin sağlanması ve verilecek oryantasyon eğitimi ile hazırlanan kullanım kılavuzuna ortamda bakış açısının nasıl ayarlanacağı (kamera kontrol aracı) ile ilgili içeriğin eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, pilot çalışmaya katılan öğrenciler tarafından da belirtildiği üzere, ortamın gerçekçiliğine zarar vermesi nedeniyle ortamda kullanıcıların uçabilmesine izin verilmemesi önerilmektedir.

Sanal Tarih ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcılara duygusal ve bilişsel boyutta hedeflenen katkıları sağladığı görülmüştür. Genel olarak öğrenciler, kendilerini tarihi olayın içerisinde hissedebildiklerini, başka bir ifade ile alan yazında belirtilen orada bulunma hissini (Calleja, 2014; Schultze, 2010; Slater, 2003) deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Nitekim De Lucia ve diğerleri (2009), orada bulunma hissi ile öğrenmenin güçlü bir bağlantısının olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, Sanal Tarih ortamı ve tarihsel canlandırma tekniği ile daha iyi ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu farklılığın öğrencilerin Sanal Tarih ortamında yaşadıkları orada bulunma hissi sonucunda oluştuğu düşünülmektedir.

Katılımcıların pedagojik açıdan da değerlendirdikleri Sanal Tarih ortamında tarihsel canlandırma ve yaşayarak öğrenme, pedagoji teması altında ortaya çıkan iki önemli kategoridir. Uygulamanın temel aldığı ve öğrencilerin deneyimlediği tarihsel canlandırma tekniğinin bir kategori olarak çıkması oldukça doğaldır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiklerini belirtmiş olmaları, yaşadıkları bu sanal deneyimi, gerçek bir deneyim olarak değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler sanal dünyalar ile ilgili alan yazında belirtilen daldırma (immersion) deneyimini yaşadıklarından, yani 3B sanal dünyayı içinde buldukları gerçek dünyadan farklı olarak algılamayıp, gerçek dünyalarının bir parçası olarak algıladıklarından (Slater, 2003; Taylor, 2002) sanal dünyada gerçekleştirilen tarihsel canlandırmayı, yaparak ve yaşayarak öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Sanal Tarih ortamında öğrencilerin, Roussos ve diğerleri (1999) çalışmasında olduğu gibi, işbirliği içerisinde çalışarak ortamda yeni şeyler inşa etmesi beklenmese de canlandırmalar esnasında işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca, ortamda karşılaşılan sorunların çözümlerinde öğrencilerin birbirlerine yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. İşbirliği açısından Sanal Tarih ortamının yeterli olduğu, bu nedenle de asıl uygulama için bu açıdan bir geliştirmeye gereksinim duyulmadığı değerlendirilmektedir.

Çalışmanın BÖTE son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olmasından dolayı, özellikle bilişsel boyutunun değerlendirilmesinde dikkatli olunması gerekmektedir. Sanal Tarih ortamı ve canlandırma senaryolarının Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-1 dersi kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmış olması ve çalışma grubunun bu dersi üç yıl öncesinde almış olması, konuları daha kolay kavramalarını sağlamış olabilir. Çalışmanın sonucunda da bazı öğrenciler konuları farklı bir şekilde tekrar etmiş olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ortaya çıkan sorunların giderilmesinin ardından çalışmanın üniversite birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesi ile Sanal Tarih ortamının bilişsel boyuttaki etkinliği konusunda daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilecektir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma T.C. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.09.2016 tarih ve 65975908-929-E.4019 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Finansal Destek (Financial Support)

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Proje No: 118K134

Kaynaklar

- Arslantaş, T. K., & Tokel, S. T. (2018). Anxiety, motivation, and self-confidence in speaking English during task based activities in Second Life. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 287-296.
- Bell, L., & Trueman, R. B. (2008). *Virtual worlds, real libraries: Librarians and educators in Second Life and other multi-user virtual environments*. Information Today, Inc.
- Bell, M. W. (2008). Toward a definition of “virtual worlds.” *Journal for Virtual Worlds Research*, 1(1), 1-5.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., Engelhardt, K., Kampylis, P., & Punie, Y. (2016). Developing computational thinking in compulsory education. *European Commission, JRC Science for Policy Report*, 68.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). Using thematic analysis in psychology, qualitative research in Psychology. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calleja, G. (2014). Immersion in Virtual Worlds. In M. Grimshaw (Ed.), *The Oxford handbook of virtuality* (pp. 222-236). Oxford University Press.
- Chien, C. F., Davis, T., Slattery, P., Keeney-Kennicutt, W., & Hammer, J. (2013). Development of a virtual second life curriculum using currere model. *Educational Technology and Society*, 16(3), 204-219.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- De Lucia, A., Francese, R., Passero, I., & Tortora, G. (2009). Development and evaluation of a virtual campus on Second Life: The case of SecondDMI. *Computers and Education*, 52(1), 220-233. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.001>
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439-451.
- Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S. (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 949-964. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>
- Englund, C. (2017). Exploring approaches to teaching in three-dimensional virtual worlds. *International Journal of Information and Learning Technology*, 34(2), 140-151. <https://doi.org/10.1108/IJILT-12-2016-0058>
- Ertürk, M., & Şahin, G. (2019). The use of second life game as an experimental learning model for learning social studies. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(2), 434-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045451>
- Fokides, E., & Zampouli, C. (2017). Content and language integrated learning in OpenSimulator project. Results of a pilot implementation in Greece. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1479-1496. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9503-z>
- Ghanbarzadeh, R., & Ghapanchi, A. H. (2018). Investigating various application areas of three-dimensional virtual worlds for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 370-384. <https://doi.org/10.1111/bjet.12538>
- Ghanbarzadeh, R., & Ghapanchi, A. H. (2021). Uncovering educational outcomes deriving from students' acceptance and involvement with 3D virtual worlds. *Education and Information Technologies*, 26(1), 311-337. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-102727>
- Girvan, C., & Savage, T. (2019). Virtual worlds: A new environment for constructionist learning. *Computers in Human Behavior*, 99, 396-414.

- Ijaz, K., Bogdanovych, A., & Trescak, T. (2017). Virtual worlds vs books and videos in history education. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 904-929. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1225099>
- Jamadin, N., & Noordin, F. (2018). Pilot Study: A Lesson for the future research. In Dalila Daud (Eds) *2018 ICBMATH Proceedings: International Conference on Business, Management, Accounting, Tourism & Hospitality* (pp. 22-25). MNNF Publisher.
- Kim, H., Ke, F., & Paek, I. (2017). Game-based learning in an OpenSim-supported virtual environment on perceived motivational quality of learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(5), 617-631. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1308267>
- Linden Lab. (2021). *About Linden Lab*. Retrieved from <https://www.lindenlab.com/about>
- Maratou, V., Chatzidaki, E., ve Xenos, M. (2016). Enhance learning on software project management through a role-play game in a virtual world. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 897-915. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.937345>
- Minocha, S., & Reeves, A. J. (2010). Design of learning spaces in 3D virtual worlds: an empirical investigation of Second Life. *Learning, Media and Technology*, 35(2), 111-137.
- Molka-Danielsen, J., & Deutschmann, M. (2009). *Learning and teaching in the virtual world of Second Life*. Tapir Academic Press.
- Morgan, E. J. (2013). Virtual Worlds: Integrating" Second Life" into the History Classroom. *The History Teacher*, 46(4), 547-559.
- Moule, P., Ward, R., & Lockyer, L. (2010). Nursing and healthcare students' experiences and use of e-learning in higher education. *Journal of Advanced Nursing*, 66(12), 2785-2795. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05453.x>
- Mount, N. J., Chambers, C., Weaver, D., & Priestnall, G. (2009). Learner immersion engagement in the 3D virtual world: principles emerging from the DELVE project. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 8(3), 40-55. <https://doi.org/10.11120/ital.2009.08030040>
- Occhioni, M. (2017). Techland: Math and Science in a Virtual World. In G. Panconesi, & M. Guida (Eds.), *Handbook of Research on Collaborative Teaching Practice in Virtual Learning Environments* (pp. 407-426). IGI Global.
- Pellas, N., Kazanidis, I., Konstantinou, N., & Georgiou, G. (2017). Exploring the educational potential of three-dimensional multi-user virtual worlds for STEM education: A mixed-method systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2235-2279. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9537-2>
- Prasolova-Forland, E., & Hov, O. Ø. (2011). Eidsvoll 1814: Creating Educational Historical Reconstructions in 3D Collaborative Virtual Environments. *Int. J. Web Portals*, 3(4), 1-14. <https://doi.org/10.4018/jwp.2011100101>
- Reisoğlu, I., Topu, B., Yılmaz, R., Karakuş Yılmaz, T., & Göktaş, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 81-100. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9467-0>
- Roussos, M., Johnson, A., Moher, T., Leigh, J., Vasilakis, C., & Barnes, C. (1999). Learning and building together in an immersive virtual world. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 8(3), 247-263. <https://doi.org/10.1162/105474699566215>
- Schroeder, R. (2008). Defining virtual worlds and virtual environments. *Journal for Virtual Worlds Research*, 1(1), 1-3.
- Schultze, U. (2010). Embodiment and presence in virtual worlds: A review. *Journal of Information Technology*, 25(4), 434-449. <https://doi.org/10.1057/jit.2010.25>
- Sequeira, L., & Morgado, L. (2013). Virtual Archaeology in Second Life and OpenSimulator. *Journal of Virtual Worlds Research*, 6(1), 1-16.
- Sharma, A., & Nazir, S. (2018). Application of second life in promoting collaborative learning. In Sampson, D. G. (Eds.) *Proceedings of the IADIS international conference on cognition & exploratory learning in digital age* (pp. 349-353). IADIS.
- Shiang, K. W., & Hui, Y. H. (2009). Using the ADDIE Model to design Second Life activities for online learners. *TechTrends*, 53(6), 76-81.

- Şimşek, İ., Erbay, H. N. ve Kirişçi, M. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154.
- Slater, M. (2003). A note on presence terminology. *Presence Connect*, 3(3), 1-5.
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2004). Quality in qualitative evaluation: a framework for assessing research evidence (supplementary Magenta Book guidance). *National Centre for Social Research, December*, 1-161.
- Ştefan, L., Moldoveanu, F., & Gheorghiu, D. (2016). Evaluating a mixed-reality 3D virtual campus with big data and learning analytics: A transversal study. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 12(2), 41-54. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1132>
- Taylor, T. L. (2002). Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds. In: Schroeder, R. (eds) *The Social Life of Avatars. Computer Supported Cooperative Work*. Springer, London. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0277-9_3
- Tokel, S. T., & Karataş, E. C. (2014). Three-dimensional virtual worlds: Research trends and future directions. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.17860/efd.67339>
- Wang, Y. F. (2018). Teacher Training in 3D Virtual Worlds: Understanding Immersive Learning for Teaching Practices. In I. Management Association (Eds.), *Teacher Training and Professional Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1422-1442). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5631-2.ch065>
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x>
- Xu, X., & Ke, F. (2016). Designing a Virtual-Reality-Based, Gamelike Math Learning Environment. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1119621>
- Yeh, Y.-L., & Lan, Y.-J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 693-708. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9566-6>
- Zheng, D., & Newgarden, K. (2011). Rethinking Language Learning: Virtual Worlds as a Catalyst for Change. *International Journal of Learning and Media*, 3(2), 13-36. https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00067

Extended Abstract

Introduction

Virtual worlds have existed since the early 1980s, but have no widely accepted definition (Schroeder, 2008; Warburton, 2009). Bell (2008) defines virtual worlds as “a synchronous, persistent network of people, represented as avatars, facilitated by networked computers” (p. 2). Schroeder (2008), on the other hand, describes as “persistent virtual environments in which people experience others as being there with them - and where they can interact with them” (p. 2).

The most widely used 3D virtual world application Second Life (Chien et al., 2013; Ghanbarzadeh & Ghapanchi, 2018; Minocha & Reeves, 2010; Reisoğlu et al., 2017; Tokel & Karataş, 2014) was launched by Linden Lab in 2003 (Linden Lab, n.d). Another application that can be used to create virtual environments, OpenSimulator (<http://opensimulator.org>), is a multi-user open-source 3D application server that can run on Windows and Unix-like systems. The difference with Second Life is that OpenSimulator is a free and open source server application that can be installed on any computer to create a personal virtual world (Sequeira & Morgado, 2013). The features provided by OpenSimulator are that it is free, supports individual or online multi-user, hosting on a private server, providing full control over configuration and accessibility, customization of avatar, allowing world-wide build and scripting (Maratou et al., 2016).

Over the last decade, 3D virtual learning environments have been widely used in higher education, especially in business and education (Bocconi et al, 2016; Sharma and Nazir, 2018). The most important advantages of virtual worlds in education are that they improve learning, have low costs compared to traditional teaching environments, and provide mobility and learning anywhere (Ştefan et al., 2016). Ghanbarzadeh and Ghapanchi (2021) listed educational gains of higher education students from 3D virtual world applications as satisfaction, continuing education with 3D virtual worlds, social and universal connection, environmental impact, positive learning outcomes, skill development, class participation and learning style (self-paced, supervised, interactive learning).

3D Virtual worlds are used in many different field of education; for example, foreign language teaching (Arslantaş & Tokel, 2018; Fokides & Zampouli, 2017; Yeh & Lan, 2018; Zheng & Newgarden, 2011), mathematics (Kim et al., 2017; Occhioni, 2017; Şimşek et al., 2019; Xu & Ke, 2016), science (Occhioni, 2017), archeology (Sequeira and Morgado, 2013), pharmacy (Englund, 2017) and social studies (Ertürk & Şahin, 2019). Also, there are some studies in literature aimed to use 3D virtual worlds in history education. Molka-Danielsen and Deutschmann (2009) stated that although Second Life offers almost unlimited possibilities for educators and students, the potential of this environment in history education cannot be used to a great extent. With virtual worlds, important historical places that no longer exist can be rebuilt and visited. For example, Ijaz et al. (2017) rebuilt the Uruk city, one of the first cities of humanity, in the Second Life environment and recreated the daily life of the Sumerians with artificial intelligence-controlled avatars. Morgan (2013) used Second Life in his history class as an intimate meeting space to discuss the course process and the US Holocaust Museum for historical inquiry and research. Prasolova-Forland and Hov (2011) reenacted the adoption of the Norwegian constitution in Eidsvoll in 1814 in 3D virtual environment, one of the main events in Norwegian history with the virtual Eidsvoll project.

The present study was aimed to evaluate the "Virtual History" environment, which was designed to teach Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution-1 course with historical reenactment technique on OpenSimulator 3D application server, using the framework for multi-dimensional evaluation of virtual learning environments determined by Roussos et al. (1999). For this reason, the study sought answers to the following research questions.

When the students perform historical reenactment activities in the 3D "Virtual History" environment,

- What are the software and hardware problems they encounter?
- What is their experience of navigation in the environment with their avatars?
- What are their emotional experiences?
- What are the cognitive gains they acquired?
- What are their evaluations for the teaching technique used?

Method

In the study, the case study method was used from qualitative research methods. Case study is a qualitative approach in which researchers collect and report data by investigating a limited system or multiple limited systems through one or more situations in a certain time (Creswell, 2007). The study was carried out with 11 volunteer boys and 10 girls, totally 21 fourth-grade students from Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) Department, who are studying at a university in the Central Anatolia Region. Three different data collection tools were used in the study. The first data collection tool is the "Assessment Questionnaire for Virtual History", which includes 9 open-ended questions prepared by the researchers. The questionnaire is based on the general evaluation framework defined by Roussos et al. (1999). The evaluation framework proposes to evaluate the technical, orientation, affective, cognitive and pedagogical dimensions

of virtual learning environments. The second data collection tool of the study, the interviews, were conducted with 5 students, 4 girls and 1 boy, among the students who participated in the activity. An interview form consisting of 14 questions was used in the semi-structured interviews conducted by telephone. The interview form is similar to the evaluation questionnaire and includes additional questions and probes in order to get more in-depth information. Observation was used as the third data collection tool. For this purpose, a screen recording of a student was taken.

Findings and Discussion

Findings of the study presented in parallel with the framework of Roussos et al. (1999). In other words, technical, orientation, affective, cognitive, pedagogical and collaborative virtual world were the emerged themes during the analysis.

The most expressed technical problem in both surveys and interviews was the teleport problem. Teleport is used in the OpenSimulator environment to directly transport the avatar from any location to another location determined by the x, y and z coordinates. Doors have been created for teleportation in a Virtual History environment. Touching these doors with an avatar teleports the user to the next scene. Accidental touching of these doors results in the loss in the environment. Some of the students stated that they had problems with sound. Changing avatar and broken scripts are other technical problems in Virtual History environment. In general, the students described the orientation of the character and the interaction with the environment as successful or unproblematic. Two participants in the surveys stated that the ability to fly in the virtual environment should be restricted because it harms the realism of the environment. Most of the students who participated in the evaluation of the Virtual History environment stated that they felt themselves in the historical environment and very limited number of them stated the opposite. The students expressed positive emotions about taking part in the reenactment of a historical event in a Virtual History environment or participating in the environment as a viewer. They described this experience as enjoyable, fun, exciting and flattering. Some of the students who evaluated the contribution of the Virtual History environment to the teaching of the subject in a cognitive sense, stated that watching the historical reenactment or playing in the scenarios helped the subject to be learned better and a permanent learning took place. The students were asked to evaluate the Virtual History environment in terms of pedagogically. Historical reenactment technique and learning by experience are two important categories that emerge under this theme. In order to portray historical events in the Virtual History environment, students must be in cooperation by sticking to the scenarios. A large majority of the participants found the activity they performed in the Virtual History environment to be very successful as collaborative learning.

In order to solve two technical problems (teleport and avatar change), it is recommended to transfer or share the inventory of a user who has added all characters and landmarks of all scenes to his/her inventory. Thus, the user can change the avatar or teleport to any scene by double clicking from his/her inventory. Especially considering that the target audience of the application is freshman, sharing the inventory will save the users from a large workload and many problems. In general, the students stated that they could feel themselves in the historical event, in other words, they experienced the feeling of being there (Calleja, 2014; Schultze, 2010; Slater, 2003) mentioned in the literature. The students stated that they learned by doing. They evaluated this virtual experience as a real experience. As students experience the immersion, that is, they perceive the 3D virtual world as a part of their real world, not as different from the real world they are in (Slater, 2003; Taylor, 2002) they stated a virtual learning experience as learning by doing.

Since the study was carried out with CEIT senior students, care should be taken especially in the evaluation of the cognitive dimension. The fact that the Virtual History environment and reenactment scenarios were prepared for Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution-1 course and the study group took this course three years ago may have made it easier for them to comprehend the subjects. After eliminating the problems in this study, carrying out the study with first-year university students will give more reliable results about the effectiveness of the Virtual History environment in the cognitive dimension.

Ek-1. Anket ve görüşme verilerinin tema ve kategorileri

Temalar ve Kategoriler	Tanımlamalar	Anket	Görüşme
Teknik Sorunlar			
Işınlanma	Işınlanma (teleport) ile ilgili sorunlar	6	9
Avatar	Avatar değişikliği ile ilgili problemler	3	4
Oturma	Sanal tarih ortamında üzerine oturulabilen nesnelere problemler	6	4
Ses	Ortama sesin aktarılamaması veya ortamdaki sesleri duyamama	3	3
Sorun yaşamadım	Sanal Tarih ortamında teknik açıdan sorun yaşanmaması	5	3
İnternet sorunu yaşamadım	İnternette kaynaklı problem yaşanmaması	0	2
Seste sorun yaşamadım	Ortama sesin aktarılması veya ortamdaki sesleri duymada sorun olmaması	0	2
Ortama giriş	Ortamda giriş esnasında yaşanan problemler	0	1
Ortam dolu	Sanal Tarih Ortamına girememe	1	1
Görüntü	Ortamda var olan kişileri görememek	1	0
Hareket	Ortam içerisinde avatarın hareketi ile ilgili sorunlar	4	0
İnternet	İnternet bağlantılarının kesilmesi	1	0
Kullanıcı problemleri	Sanal Tarih ortamından kaynaklanmayan kullanıcı bilgisayarı ile ilgili problemler	1	0
Gruba yetişememek	Ortamdan çıkıp tekrar girişlerde topluluktan kopma	1	0
Kullanım Kolaylığı			
Kolay	Sanal Tarih ortamının kullanım kolaylığı	10	3
Zorlanmadık	Ortamın kullanımında zorlanılmaması	0	3
Yönlendirme eksik	Ortamda yapılacakların yeterince detaylı anlatılmaması	1	1
Zamanla alışılabilir	Ortamın birkaç defa kullanımından sonra alışmak	2	1
Eski bir ortam	Sanal dünya uygulamasının eski olması	1	0
Uzaktan eğitimde etkili	Uzaktan eğitim yöntemi olarak etkili	1	0
Yönlendirme			
Başarılı	Ortam içerisinde gezinmeler, yönlendirmeler başarılı	4	2
Sorun yok	Ortamda avatarın yönlendirilmesi, gezinme vb. işlemlerde sorun yaşanmaması	4	1
Takılmalar oldu	Avatarın hareketi esnasında yaşanan aksaklıklar	2	0
Uçma olmamalı	Ortam içerisinde uçma olmamalı	2	0
Geliştirilmeli	Avatarın yönlendirilmesi geliştirilebilir	1	0
Konferans odası	Toplantı odasında gezinme	1	0
Nesnelerin üzerine çıkabilme	Avatarın ortamda yer alan nesnelerin üzerinde hareket edebilmesi	1	0
Fare ile hareket	Avatarın hareket ettirilmesinde fare kullanımı	0	1
Duygusal – Orada bulunma			
Oldukça hissettim	Ortamda büyük ölçüde tarihi olayın hissedilmesi	10	2
Hissettim	Sanal Tarih ortamında kendini tarihi olayın içerisinde hissetme	4	3
Hissetmedim	Sanal ortam olmasından dolayı kendini tarihi olayın içerisinde hissedememe	2	0

Tarih Öğretimine Yönelik 3B Sanal Ortamın Değerlendirilmesi: Pilot Çalışma

Ek 1 (devamı)

Temalar ve Kategoriler	Tanımlamalar	Anket	Görüşme
Geliştirilebilir	Eksikliklerin giderilmesi	1	0
Ses Problemi	Ortamdaki sesleri duyamamadan kaynaklı hissedememe	1	0
Duygusal - His			
O anı yaşadım	Ortamda tarihi bir olayı canlandırırken/izleyici olarak katılırken o anları yaşamak	6	2
Eğlenceli	Ortamda tarihi bir olayı canlandırmak/izleyici olarak katılmak eğlenceli	4	0
Güzel hissettirdi	Ortamda tarihi bir olayı canlandırmak/izleyici olarak katılmanın güzel hissettirmesi	2	1
Heyecan verici	Ortamda tarihi bir olayı canlandırmak/izleyici olarak katılmak heyecan verici	2	0
Gurur duydum	Tarihi canlandırmaların gurur verici olması	1	2
İzleyici etkisi az	Ortamda izleyicilerin etkisiz kalması	1	0
Keyifli	Ortamda tarihi bir olayı canlandırmak/izleyici olarak katılmak keyifli	1	1
Karakteri anlamak	Karakterlerin konuşmalarını canlandırırken yaşadıklarını anlamak	0	1
Bilişsel			
Kalıcı öğrenme	Konunun öğrenilmesinde akılda kalıcılık yüksek	10	5
İyi öğrendim	Konunun tam anlamıyla öğrenilmesi	6	2
Tekrar oldu	Daha önceden öğrenilmiş konuların tekrarı	2	0
Eğitmen başarılı	Moderatörün konuları anlatımı başarılı	1	0
Geliştirilmeli	Ortamın öğrenmeye katkısı daha etkili hale getirilebilir	1	0
Güzel bir etkinlik	Tarihi yansıtması bakımından güzel bir etkinlik	1	0
Pedagojik			
Canlandırma	Tarihi olayların canlandırılmasının konunun öğrenilmesine katkısı	4	2
Yaşayarak öğrenme	Tarihi olayların sanal ortamda yaşayarak öğrenilmesi	2	5
Açıklayıcı	Senaryonun açıklayıcı olması	1	0
Buluş yoluyla öğrenme	Sanal Tarih ortamında buluş yoluyla öğrenme	1	0
İşbirlikli Sanal Ortam			
İşbirlikli öğrenme	Sanal Tarih ortamında işbirliği gerçekleştirerek öğrenme	8	3
Eğlenceli	İşbirlikli bir ortamda eğitim almak eğlenceli	2	1
Başarılı	Ortam işbirlikli öğrenme açısından başarılı	1	0
Eğitmen	Eğitmenin etkinliklerdeki rolü ve etkisi	1	2
Geliştirilebilir	İşbirliği açısından ortamdaki hatalar geliştirilebilir	1	0
İletişim	Ortamda katılımcılar arasındaki iletişim	1	2
Kötü	Ortam işbirlikli öğrenme açısından iyi değil	1	0
Verimli öğrenme	Karakterlerle ve seslerle zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenmenin verimliliği	1	0