



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

AĞUSTOS/ AUGUST 2022 • CİLT / VOLUME 42 • SAYI / NUMBER 2

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

29.08.2022

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Associate Editör

Res.Asst. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi University

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Dr. Öğr. Üyesi Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniv
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Dr. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan
hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak
üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına
açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına
aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Cover Design

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redactors

Asst. Prof. Dr. Murat ASLAN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi University
Res. Asst. Dr. Esra OYAR, Gazi University
Res. Asst. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Mertcan ÜNAL, Gazi University
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)
is a refereed academic journal publishing research papers in the
fields of education. The journal is published three times a year, in
April, August and December. It welcomes articles by scientists
from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gonca EKŞİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Kadriye Dilek BACANAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Musa KÖKSAL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Selami ERCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ - Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan URAL - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Basak UYSAL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Burhan YILMAZ, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Emre YILDIZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan ÇER, Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Çetin, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülnur AYDIN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice YILDIZ DURAK, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Nilay KAYHAN, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK, Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Bilgehan SONSEL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sevil FİLİZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KARABULUT COŞKUN, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra SÖZER BOZ, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fulya BARİS PEKMEZCİ, Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice EPLİ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞINGİR, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Münevver BAŞMAN, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap BÜYÜKKIDIK, Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan DEMİR, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevra FIRINCIOĞULLARI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sungur GÜREL, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM, Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fatıma Münevver SAATÇIOĞLU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Semih KAYNAK, Amasya Üniversitesi
Dr. Elif Kübra DEMİR, Ege Üniversitesi
Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Serkan DEMİR, Şehit Emre Tunca İlkokulu
Dr. Taha ŞENEL, Milli Eğitim Bakanlığı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

AĞUSTOS/ AUGUST 2022 • CİLT/VOLUME: 42 • SAYI / NUMBER: 2

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

- Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Development of The Digital Technology Use in the Process of Learning Mathematics
Scale: A Validity and Reliability Study
Feyyaz ÖZTOP & Bekir BULUÇ.....997-1023
- Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Teacher Perception Inventory on Factors Making Differentiation of Instruction
Difficult: A Study of Validity and Reliability
Ömer BEKLER & İshak KOZİKOĞLU1025-1052
- Madde Tepki Kuramında Eşitleme Hatalarının Belirlenmesinde Kullanılan Delta ve
Bootstrap Yöntemlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Investigation of Delta and Bootstrap Methods for Calculating Error of Test Equation in
IRT in Terms of Some Variables
Rana SALMANER DOĞAN & Şeref TAN.....1053-1081
- Bilişsel Tanı Çerçevesinde GDINA, DINA, DINO Model Uyumlarının Madde ve Test
Düzeyinde Gerçek Veriye Dayalı Olarak Karşılaştırılması
Comparison of GDINA, DINA, DINO Model Fit in Cognitive Diagnosis at Item and
Test Level Based on Real Data
Seyhan SARITAŞ AKYOL & Mehtap ÇAKAN.....1083-1108
- İlkokulda Montessori Modeli: Bir Meta-Sentez Çalışması
Montessori Model in Primary Education: A Meta-Synthesis Study
Aygül KARTAL & Serkan ÇELİK1109-1142
- Curriculum Design for a World Englishes and Intercultural Communication Course:
Survey Research
Dünya İngilizcesi ve Kültürlerarası İletişim Dersi için Müfredat Tasarımı: Anket
Araştırması
Mustafa UĞURLU, Özlem UTKU BİLİCİ & Ayşegül DALOĞLU.....1143-1175

- İngiltere’deki İki Dilli Türk Ortaokul Öğrencileri ile Türkiye’deki Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının ve Okur Öz Algılarının Karşılaştırılması
Comparison of Reading Attitudes and Reader Self-Perceptions of Bilingual Turkish Secondary School Students in England and Secondary School Students in Turkey
Celalettin ÇELEBİ, Tuğba PÜRSÜN, Süleyman ARSLANTAŞ & Mehmet TOYRAN.....1177-1211
- Öğretmen Adaylarının Akademik Umutsuzluklarının Ölçme ve Değerlendirme Tutumlarında Mesleki Bağlılığın Aracılık Etkisi
The Mediating Effect of Professional Commitment on the Assessment and Evaluation Attitudes of Pre-Service Teachers' Academic Hopelessness
Samet ATA & Mustafa KALE 1213-1241
- Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İlişkisi
The Relationship Between School Administrators' Technological Leadership Self-Efficacy and Their Views on Distance Education
Serkan DÜZGÜN.....1243-1274
- Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship Between School Administrators' Instructional Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Learning Organizations
Bayram BOZKURT & Soner TAŞDEMİR.....1275-1301
- Yönetici Kibri ve Presenteizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bir Devlet Üniversitesi Örneği)
Examining the Relationship Between Administrative Arrogance and Presenteism (A State University Example)
Bertan AKYOL & Hasan Ulvi EVREN.....1303-1336
- Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Örgütsel Çıktılara Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması
Examining the Effect of Power Sources Used by School Administrators on Organizational Outcomes: A Meta-Analysis Study
Emine DOĞAN.....1337-1369
- Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Görüşleri
Distance Education in the Covid-19 Pandemic:Preschool Teachers' Views on the Process
Elçin YAZICI, Hasan Kağan KESKİN & Yücel GELİŞLİ.....1371-1408

Lisansüstü Eğitimin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Contribution of Graduate Education to the Professional Development of Science Teachers Hasan GÖKÇE, Zeliha GÖKÇE, Nagehan DEMİR & Oktay BEKTAŞ.....	1409-1442
Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Teachers' Attitudes towards Out-of-School Learning Activities Engin DEMİR & Filiz ÇETİN	1443-1461
Türkiye'deki Örgüt Kültürü Konulu Tezlere İlişkin Bir İçerik Analizi A Content Analysis of Organizational Culture Studies Conducted in Turkey Gülten Türkan GÜRER & Temel ÇALIK.....	1463-1495
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programındaki Değerlerin Öğretime Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri Samples of Children's Literature Works for Teaching Values in Social Studies 4th Grade Curriculum Esra UÇARKUŞ & Kübra Tuğçe BİNGÖL.....	1497-1534
LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of High-School Entrance Exam Turkish Questions Based on PISA Reading Criteria Seher ÇİÇEK & Atilla DİLEKÇİ	1535-1553
Not Alma Stratejisi Araştırmalarının Sistemik Olarak İncelenmesi A Systematic Review of Note Taking Strategy Researches Yusuf AYDIN.....	1555-1572
Zorbalığa Seyirci Müdahale Psiko-Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Müdahale Becerilerine Etkisi The Effect of Bystanders Intervention In Bullying Psycho-Education Program on Intervention Skills of Middle School Students Neşe KURT DEMİRBAŞ & Kemal ÖZTEMEL.....	1573-1604
Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması Teachers' Views on Organizational Climate: A Case Study İlknur ÇETİNKAYA & Didem KOŞAR.....	1605-1639

Eğitimde Yaşanan Sorunların Kuram, Model, Yöntem ve İlkeler Işığında İncelenmesi Examining the Problems in Education in the Light of Theory, Model, Method and Principles Azmi TÜRKAN & Yavuz ERİŞEN.....	1641-1679
Üç Boyutlu Tasarım Programlarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Becerilerinin Gelişimine Etkileri The Effects of Activities Conducted Through 3D Design Programs on The Development of Pre-Service Primary Teachers' Spatial Skills Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN.....	1681-1708
Özel Gereksinimli Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreci ve Engelli Öğrenci Birimlerinin İş Birliği Durumunun İncelenmesi Examining of Distance Education Process of University Students with Special Needs and Cooperation of Disabled Student Units Eylem DAYI & Reyhan BASIK.....	1709-1749
Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examining the Views of School Psychological Counselors on Distance Education Services during the Covid-19 Pandemic Nihal TOPAL, Hatice ODACI & Şükrü ÖZER.....	1751-1789
Conservatory Voice Department Students' Opinions on Piano and Accompaniment Courses in The Covid-19 Konservatuvar Şan Anasanat Dalı Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Piyano Ve EŞlik Derslerine İlişkin Görüşleri Hepşen OKAN.....	1791-1820
Printmaking Courses in Distance Education Process Uzaktan Eğitim Sürecinde Baskiresim Dersleri Erol Murat YILDIZ, Murat ASLAN & Buse KIZILIRMAK ÇEKİNMEZ.....	1821-1856

**Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji
Kullanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve
Güvenirlilik Çalışması* ****

**Development of The Digital Technology Use in the Process
of Learning Mathematics Scale: A Validity and Reliability
Study**

Feyyaz ÖZTOP¹, Bekir BULUÇ²

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. feyyazoztop@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. buluc@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 30.04.2022

Yayına Kabul Tarihi: 28.07.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Ege bölgesindeki bir ilde öğrenim görmekte olan 619 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics ve IBM SPSS Amos programlarından yararlanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin yapısının 20 maddeden ve 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da elde edilen uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir düzeylerde olduğu dolayısıyla ortaya çıkan yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .885 olarak bulunmuş ve madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca %27 alt ve üst grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre geçerliliği ve güvenirliliği sağlanan "Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği"nin geliştirildiği ifade edilebilir.

***Ahlntılama:** Öztop, F. ve Buluç, B. (2022). Matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 997-1023.

******Bu makale Prof. Dr. Bekir BULUÇ danışmanlığında Feyyaz ÖZTOP tarafından hazırlanmakta olan doktora tez çalışmasının verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Matematik öğrenme süreci, Dijital teknoloji kullanımı, Ölçek geliştirme*

ABSTRACT

The current paper aims at developing a valid and reliable tool for measuring students' level of digital technology use in learning mathematics. A total of 619 fourth-grade students studying at a primary school in a city in the Aegean region of Turkey in the second semester of the 2021-2022 academic year participated in the study. The data were analyzed using IBM SPSS Statistics and IBM SPSS Amos programs. The exploratory factor analysis showed that the scale comprises 4 factors and 20 items. The fit indexes obtained by the confirmatory factor analysis were found to be good and acceptable; therefore, the four-factor structure of the scale was confirmed. The Cronbach's Alpha coefficient examined to assess the reliability of the scale was calculated as .885 and the item-total correlations were determined to be over 30. Furthermore, the variance between the item scores of the high-low-27-percent groups was found to be significant. Based on these findings, it can be argued that a valid and reliable measurement tool was developed for assessing students' level of digital technology use in learning mathematics.

Keywords: *Mathematics learning process, Digital technology use, Scale development*

GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler hayatın her yönünü etkilediği gibi eğitim alanını, özelde de matematik eğitimi alanını yakından etkilemektedir. Bu sayede dijital teknoloji de matematik derslerinde etkin bir şekilde yerini almıştır.

Matematik derslerinde dijital teknoloji kullanımının soyut matematiksel kavramları somutlaştırma noktasında yardımcı olma (Baki, 1996; Bujak vd., 2013; D'Angelo ve Iliev, 2012; Fabian ve Topping, 2019), matematiksel ilişkileri keşfetmeye yardımcı olma (Hoyles, 2018; Seloraji ve Eu, 2017), öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını destekleme (Bray ve Tangney, 2016; Furner ve Marinas, 2007), matematik yapmaya olan ilgi ve güveni artırma (Kyriakides, Meletiou-Mavrotheris ve Prodromou, 2016), iş birlikli öğrenmeye olanak sağlama (Bujak vd., 2013; Fabian ve Topping, 2019) gibi pek çok faydası sıralanabilir.

Literatürde matematik eğitiminde dijital teknoloji kullanımının üç farklı öğretici rolüne dikkat çekilmektedir (Drijvers, Boon ve Van Reeuwijk, 2011; Drijvers, 2018): 1) *Matematik Yapmak İçin Dijital Araç Kullanımı*: Matematikte dış kaynak kullanımı olarak da adlandırılan bu kategoride dijital araç matematik çalışmada görevin bir bölümünü devralarak bir matematiksel yardımcı rolü üstlenmektedir ve bu şekilde öğrenci kritik konulara daha iyi konsantre olabilmektedir (Arcavi, Drijvers ve Stacey, 2017; Drijvers, 2018, 2019, 2020; Drijvers vd., 2011; Drijvers, Tabach ve Vale, 2018). Matematikte dış kaynak kullanımında öğrencinin elle de yapabildiği matematiksel işlemlerinde dijital araç yardımcı olmaktadır (Drijvers, 2015; Drijvers vd., 2011). Öğrencinin matematik hesaplamalarını hesap makinesini kullanarak yapması buna örnek verilebilir. Matematikte dış kaynak kullanımının öğretici yönü tartışılan bir konu olmuştur (Arcavi vd., 2017; Drijvers vd., 2018). Öğrenci matematiksel bir işi dijital araca yaptırmasına rağmen tamamen süreçten kopmayacak; işin dijital araca nasıl devredileceği, sonuçların nasıl değerlendirileceği ve yorumlanacağı konularına öğrenci

karar vermekte ve bu yüzden matematikte dış kaynak kullanımının öğretici rolü bulunmaktadır (Arcavi vd., 2017; Drijvers vd., 2018).

2) *Becerileri Pratik Yapmak İçin Dijital Araç Kullanımı*: Bu kategoride dijital araç kullanmak, öğrencilerin becerilerini pratik yapabileceği bir ortam sağlar (Drijvers, 2018, 2019, 2020; Drijvers vd., 2011). Nitekim, öğrenciler dijital araç vasıtasıyla öğretmene ihtiyaç duymadan istedikleri kadar pratik yapabilmektedirler (Arcavi vd., 2017; Drijvers vd., 2011; Drijvers vd., 2018). Dijital uygulamalarda süre sınırlaması olmaksızın matematik dersinin ne kadar sürede ve ne zaman çalışılacağına öğrenci karar verebilmektedir (Drijvers vd., 2011). Dijital araçlardaki uygulamalar sayesinde öğrencilerin karşısına rastgele görevler çıkabilmekte ve uygulamaların çözümlerine yönelik otomatik geri bildirim sağlanabilir (Arcavi vd., 2017; Drijvers, 2018, 2019, 2020; Drijvers vd., 2011; Drijvers vd., 2018).

3) *Kavram Gelişimi İçin Dijital Araç Kullanımı*: Bu kategori kavram gelişimini desteklemek için dijital teknoloji kullanımına vurgu yapmaktadır. Kavram gelişimi daha üst düzey bir hedef olduğu için kavram gelişiminde dijital araç kullanımı diğer türlere göre daha ustalık gerektirmektedir (Arcavi vd., 2017; Drijvers, 2015; Drijvers, 2018; Drijvers, 2019; Drijvers, 2020; Drijvers vd., 2018). Dijital araçlar güçlü görüntüler, kavramlarla ilişkili temsiller aracılığıyla öğrencilerin matematiksel anlama düzeyini arttırabilmektedir (Arcavi vd., 2017; Drijvers vd., 2018).

Araştırmacılar, becerileri pratik yapmak ve kavram gelişimi için dijital teknoloji kullanımı kategorilerini matematik öğrenmek için dijital teknoloji kullanımı çatısı altında toplayarak bu iki kategoriyi matematik yapmak için dijital teknoloji kullanımı kategorisinden ayrı olarak incelemiştir (Drijvers, 2018; Drijvers vd., 2011). Fakat belirtilen bu üç kategorinin de arasında net bir çizgi bulunmamakla birlikte kategoriler birbirini dışlamamaktadırlar (Arcavi vd., 2017; Drijvers, 2015, 2018, 2019; Drijvers vd., 2011). Örneğin, kavram gelişimi için dijital teknoloji kullanımı çoğu durumda matematikte dış kaynak sağlama için dijital teknoloji kullanımını içerebilmektedir (Drijvers, 2018, 2019). Öğretici roller sadece dijital teknolojinin fırsatlarına ve kısıtlamalarına bağlı değildir; aynı zamanda matematiksel görev veya aktivitenin

türüne, eğitim ortamına, öğrenci etkinliğine ve öğrenme sürecindeki düzenlemesine de bağlıdır (Drijvers, 2019, 2020; Drijvers vd., 2011; Drijvers vd., 2018). Bu taksonominin amacı öğretmenlere ve eğitimcilere dijital araçları matematik eğitimine entegre ederken yararlanabilecek işlevlerin farkına varmalarına ve işlevleri konumlandırmalarına yardımcı olmaktır (Drijvers, 2015, 2018).

Matematik öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından dijital araçların farklı şekillerde kullanımının arttığı görülürken öğrencilerin bu süreçte dijital teknolojiden ne düzeyde yararlandıkları da merak edilen konulardan biri olmuştur. Öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanma düzeylerinin belirlenmesi hem bu konuda bir değerlendirme yapılmasına hem de bunun öğrenme çıktılarıyla ilişki kurulmasına yardımcı olabilir. Bu sayede öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanmalarının sonuçları hakkında çeşitli çıkarımlarda bulunulabilir.

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların daha çok öğretmenlerin matematik derslerinde teknoloji kullanma düzeylerini belirlemeye yoğunlaştığı (Çavuş ve Eskitaşçıoğlu, 2016; Çavuş ve Keskin Yorgancı, 2020; Kaleli Yılmaz ve Ergün, 2017; Öksüz ve Ak, 2010) öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanma düzeylerinin göz ardı edildiği dikkati çekmektedir. Öte yandan, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanma düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına da rastlanamamıştır. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde “Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği”nin geliştirilmesine yönelik çalışma grubu, ölçek geliştirme basamakları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Ege bölgesindeki bir ilde öğrenim görmekte olan 619 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde taslak ölçekte ve nihai ölçekte yer alan madde sayıları baz alınmıştır. Literatürde ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısının madde sayısının 5 ya da 10 katı olması önerilmektedir (Seçer, 2015; Tavşancıl, 2018). Bu doğrultuda taslak ölçekte 30 madde bulunduğu için ilk etapta 348 ve açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan nihai ölçekteki 20 madde için de 271 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılarak ölçeklerdeki madde sayılarının 10 katından daha fazla katılımcıya ulaşılmıştır.

Ölçek Geliştirme Basamakları

“Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği”nin geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir (Devellis, 2017; Erkuş, 2019; Özdamar, 2017):

- 1) *Madde Havuzu Oluşturma*: İlkokul matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine çalışmaları olan üç akademisyenin görüşlerine başvurularak ve konu ile ilgili literatür taranarak ölçeğin amacına uygun bir şekilde 33 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur.
- 2) *Kapsam ve Görünüş Geçerliği İçin Uzman Görüşü Alma*: Oluşturulan maddeler, ilgili değişkeni ölçme bakımından matematik eğitimi ve eğitim teknolojisi alanında uzman dokuz kişinin görüşüne sunulmuştur. Burada görgül-istatistiksel yola başvurulmuştur (Erkuş, 2019). Bunun için araştırmacı tarafından bir “Uzman Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Bu formda

ölçek maddeleri ile maddelerin karşısında uygun değil, düzeltilmeli, uygun ve öneriler seçenekleri bulunmaktadır. Uzmanlar kendi görüşlerine göre maddelerin karşısındaki seçenekleri işaretlemişler ve önerilerini sunmuşlardır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre düzeltme, çıkarma ve ekleme işlemleri yapılmıştır. Ayrıca maddeler Türkçe dil bilgisi ve imla bakımından bir dil uzmanının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Nihai olarak 30 maddelik bir denemelik ölçek oluşturulmuştur. Denemelik ölçeğin tüm maddeleri olumludur. Ölçekte ters (olumsuz) madde bulunmamaktadır. Ölçek, “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere 4’lü likert tipindedir.

- 3) *Ön Deneme Uygulaması:* Ön deneme uygulaması araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra 2021-2022 yılı eğitim-öğretim yılı II. döneminde yapılmıştır. Uygulamalar; okul yönetimi ve sınıf öğretmenleriyle görüşme ve bilgilendirilmesi sonrası uygun bir zaman diliminde yapılmıştır.
- 4) *Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Analizleri:* Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunu takiben farklı bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha katsayısı, madde toplam korelasyonları ve %27 alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farklar hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Açımlayıcı faktör analizi, Cronbach Alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu ve %27 alt ve üst grupların madde puanları arasındaki farkların hesaplanmasında IBM SPSS Statistics programı; doğrulayıcı faktör analizinde ise IBM SPSS Amos programı kullanılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak hareket edilmiştir. Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 20.01.2022 tarih ve E-269399 sayılı etik kurul onayı ile gerçekleştirilmiştir. Etik Kurul Onay Belgesi Ek-1'de sunulmuştur.

BULGULAR

Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizine geçmeden önce elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi bulguları incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Bartlett Küresellik Testine ilişkin analiz bulguları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı		.828
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1699.051
	sd	190
	p	.000

Tablo 1'de görüldüğü üzere Kaiser-Mayer-Olkin katsayısı 0.828'dir. Kaiser-Mayer-Olkin katsayısı k maddeden oluşan ölçeğin fenomeni ölçmedeki yeterliliğini belirtir (Özdamar, 2017). Bu çalışmada elde edilen Kaiser-Mayer-Olkin değerinin iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kaiser, 1974). Bartlett Küresellik Testi değerinin ise ($\chi^2=1699.051$; $p=.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bartlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını (Büyüköztürk, 2016; Özdamar, 2017), ölçeğin bir ya da daha fazla boyuttan oluşup oluşmadığını incelemektedir (Özdamar, 2017). Bu çalışmada elde edilen ki-kare istatistiğinin anlamlı olması veri matrisinin faktör analizine uygun olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2016). Yapılan Kaiser-Mayer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarının ikisi de veri setinin faktör analizi yapmaya uygunluğuna

işaret etmektedir. Bu doğrultuda 30 maddeden oluşan taslak ölçekten elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında bulunan özdeğer, varyans ve Kümülatif Varyans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğine İlişkin Özdeğer, Varyans ve Kümülatif Varyans Bulguları

Faktör	Özdeğer	Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	4.952	24.761	24.761
2	1.790	8.949	33.710
3	1.593	7.967	41.677
4	1.276	6.379	48.056

Tablo 2’de görüldüğü gibi analizler sonucunda bulunan dört faktörün de özdeğerleri 1’den büyüktür. Birinci faktörün özdeğeri 4.952, ikinci faktörün özdeğeri 1.790, üçüncü faktörün özdeğeri 1.593 ve dördüncü faktörün özdeğeri ise 1.276’dır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre dört faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48.056’sını açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında açıklanan varyans oranı yeterli görülmektedir (Başol, 2020). Bu çalışmada elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu söylenebilir. Hesaplanan faktörlere ilişkin yük değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Büyüköztürk (2016) çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddenin binişik madde olarak tanımlandığını ve ölçekten çıkartılmasının düşünülebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca birden fazla faktörde yer alma konusunda maddeler arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt görülmektedir (Tavşancıl, 2018). Maddelerin ise 0.45 veya üzeri olması da seçim için iyi bir ölçü olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Bu bilgiler ışığında yapılan açımlayıcı faktör analizi esnasında faktörler arasındaki farkı 0.10’dan küçük olan binişik maddelerin ve yükü 0.45 altında kalan maddelerin ölçeğe alınmamasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda taslak ölçekte bulunan 12, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 25, 29, 30 numaralı maddeler analizden çıkarılmış ve 20 maddelik ölçek son halini almıştır.

Tablo 3. Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri

Madde Numarası	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
20	.557			
21	.716			
22	.663			
23	.580			
26	.462			
27	.535			
28	.618			
1		.696		
9		.697		
11		.581		
13		.485		
16		.541		
5			.519	
6			.638	
7			.728	
8			.668	
10			.546	
2				.805
3				.836
4				.692

Tablo 3'te görüldüğü gibi nihai ölçek 4 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Madde yüklerinin birinci faktörde .462 ile .716 arasında; ikinci faktörde .485 ile .697 arasında; üçüncü faktörde .519 ile .728 arasında ve dördüncü faktörde ise .692 ile .836 arasında olduğu görülmektedir.

Faktör analizi sonrasında elde edilen yapının literatüre dayalı olarak isimlendirmesi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Maddeler ve Faktörleri

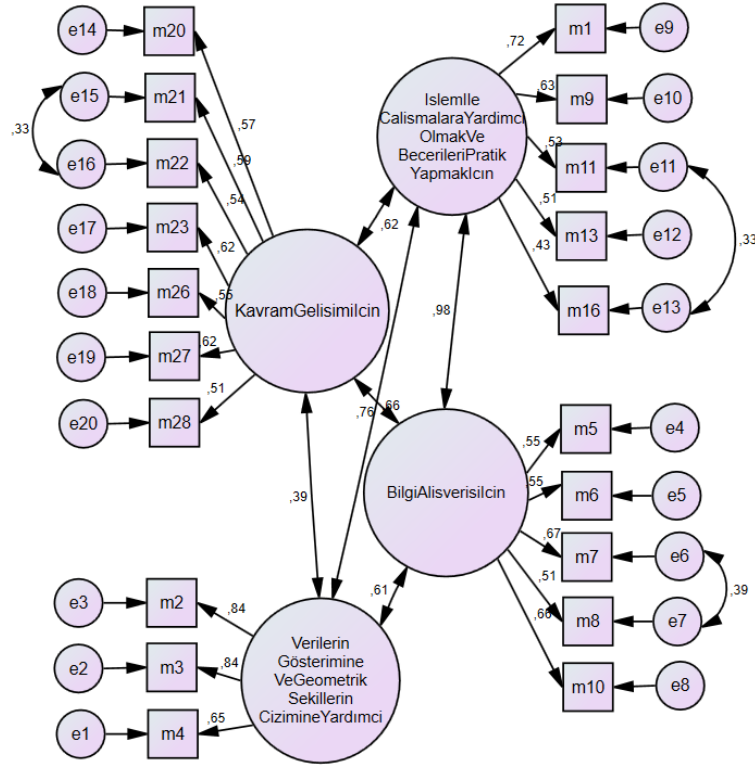
Taslak Ölçekte Madde Numarası	Nihai Ölçekte Madde Numarası	Faktör
1, 9, 11, 13, 16	1, 9, 11, 12, 13	Matematik Hakkındaki İşlem ile Çalışmalara Yardımcı Olmak ve Becerileri Pratik Yapmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı
2, 3, 4	2, 3, 4	Verilerin Gösterimine ve Geometrik Şekillerin Çizimine Yardımcı Olmak için Dijital Teknoloji Kullanımı
5, 6, 7, 8, 10	5, 6, 7, 8, 10	Matematik Dersi ile İlgili Bilgi Alışverişine Yardımcı Olmak için Dijital Teknoloji Kullanımı
20, 21, 22, 23, 26, 27, 28	14, 15, 16, 17, 18,19,20	Kavram Gelişimi için Dijital Teknoloji Kullanımı

Tablo 4'te görüldüğü üzere nihai ölçekte (Bknz. Ek 2) yer alan 1, 9, 11, 12 ve 13 numaralı maddeler “Matematik Hakkındaki İşlem İle Çalışmalara Yardımcı Olmak ve Becerileri Pratik Yapmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 20'dir. Ölçekte yer alan 2, 3 ve 4 numaralı maddeler “Verilerin Gösterimine ve Geometrik Şekillerin Çizimine Yardımcı Olmak için Dijital Teknoloji Kullanımı” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 3 ve en yüksek puan ise 12'dir. Ölçekteki 5, 6, 7, 8 ve 10 numaralı maddeler “Matematik Dersiyle İlgili Bilgi Alışverişine Yardımcı Olmak için Dijital Teknoloji Kullanımı” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 5 ve en yüksek puan ise 20'dir. Ölçekte bulunan 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20 numaralı maddeler ise “Kavram Gelişimi için Dijital Teknoloji Kullanımı” olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta ise alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 28'dir. Ölçekte 20 madde bulunduğu için bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten alınan düşük puanlar matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım düzeyinin düşük olduğunu ve yüksek puanlar ise matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanlar çok düşükten çok yükseğe doğru dört farklı düzeyde değerlendirilecek olursa da Kan (2019)'ın önerdiği formüle göre $[(80-20)/4]$

grup aralık katsayısı 15 olmalıdır. Dolayısıyla ölçekten alınan 20 ile 34 arasındaki puan matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu; 35 ile 49 arası alınan puan matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım düzeyinin düşük düzeyde olduğu; 50 ile 64 arası alınan puan matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım düzeyinin yüksek düzeyde olduğu ve 65 ile 80 arası alınan puan ise matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

20 maddeden ve 4 faktörden oluşan “Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği”nin yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi esnasında bazı değişkenler arasında sunulan modifikasyon önerileri de dikkate alınarak modifikasyon işlemi yapılarak doğrulayıcı faktör analizi tamamlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin bulguları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/df (Chi-square/Degree of freedom), CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjustment Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) uyum indeksleri incelenmiştir. χ^2/df değerinin 3'ün altında olması iyi uyuma 3 ile 5 aralığında olması ise kabul edilebilir uyuma (Gürbüz, 2019); CFI değerinin 0.90 ve üzeri olması iyi uyuma (Sümer, 2000); GFI değerinin 0.95 üzeri olması iyi uyuma ve 0.85 ile 0.95 arasında olması kabul edilebilir uyuma (Şimşek Kandemir ve Altaş, 2020); AGFI değerinin 0.90'ın üzerinde olması iyi uyuma 0.85 ile 0.90 arasında olması kabul edilebilir uyuma (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003); RMSEA ile SRMR değerlerinin ise 0.05 altında olması iyi uyuma 0.05

ile 0.08 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Gürbüz, 2019). Bu çalışmadan elde edilen değerler ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmanın Uyum İyiliği Değerleri

χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
1.911	0.92	0.90	0.87	0.06	0.06

Tablo 5'te görüldüğü üzere analizler sonucunda bulunan uyum indekslerine ilişkin değerler yukarıda belirtilen referans aralıklarına göre değerlendirildiğinde iyi ve kabul edilebilir düzeylerdedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde daha önce elde edilmiş olan yapının doğruladığı söylenebilir.

Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

“Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği”nin güvenirligi için öncelikle Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısına ve Madde-Toplam Korelasyonuna İlişkin Bulgular

Faktör	Madde	Madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı	Faktör bazında Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı
Matematik Hakkındaki İşlem İle Çalışmalara Yardımcı Olmak Ve Becerileri Pratik Yapmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı	1	.530	.877	.718
	9	.477	.879	
	11	.547	.880	
	12	.401	.881	
Verilerin Gösterimine ve Geometrik Şekillerin Çizimine Yardımcı Olmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı	2	.705	.879	.814
	3	.713	.879	
Matematik Dersi İle İlgili Bilgi Alışverişine Yardımcı Olmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı	4	.584	.881	.743
	5	.475	.880	
	6	.479	.879	
	7	.646	.875	
Kavram Gelişimi İçin Dijital Teknoloji Kullanımı	8	.474	.879	.782
	10	.468	.878	
Kavram Gelişimi İçin Dijital Teknoloji Kullanımı	14	.499	.881	.885
	15	.578	.880	
	16	.542	.881	
	17	.529	.880	
	18	.462	.882	
	19	.522	.880	
20	.415	.881		
Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı				.885

Tablo 6’da görüldüğü üzere ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .885 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı “Matematik Hakkındaki İşlem İle Çalışmalara Yardımcı Olmak ve Becerileri Pratik Yapmak için Dijital

Teknoloji Kullanımı” faktöründe .718; “Verilerin Gösterimine ve Geometrik Şekillerin Çizimine Yardımcı Olmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründe .814, “Matematik Dersi İle İlgili Bilgi Alışverişine Yardımcı Olmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründe .743 ve “Kavram Gelişimi İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründe ise .782 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısının en az .70 olması gerektiği ifade edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu doğrultuda çalışmada ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen güvenirlilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Hesaplanan madde-toplam korelasyonlarının ise “Matematik Hakkındaki İşlem İle Çalışmalara Yardımcı Olmak ve Becerileri Pratik Yapmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründeki maddelerde .401 ile .547 arasında değiştiği, “Verilerin Gösterimine ve Geometrik Şekillerin Çizimine Yardımcı Olmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründeki maddelerde .584 ile 713 arasında değiştiği; “Matematik Dersi İle İlgili Bilgi Alışverişine Yardımcı Olmak için Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründeki maddelerde .468 ile .646 arasında değiştiği ve “Kavram Gelişimi için Dijital Teknoloji Kullanımı” faktöründeki maddelerde ise .415 ile .578 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu durumda ölçek maddelerinin bireyleri ayırt etmede iyi derecede olduğu söylenebilir.

Ayrıca son uygulamadaki verilere dayanarak ölçeğin %27 alt ve %27 üst grupların madde puanları arasındaki farka ilişkin t testi yapılmıştır. Yapılan analizin bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeğin %27 Alt ve %27 Üst Grupların Madde Puanları Arasındaki Farka İlişkin Yapılan T Testi Bulguları

Madde	Grup	\bar{x}	s	t	p
1	Alt Grup	2.4110	.77881	-10.968	.000
	Üst Grup	3.6438	.56199		
2	Alt Grup	2.0822	.81229	-9.583	.000
	Üst Grup	3.3973	.84557		
3	Alt Grup	1.9863	.77268	-9,668	.000
	Üst Grup	3.3425	.91620		
4	Alt Grup	2.0411	.87303	-9.274	.000
	Üst Grup	3.3699	.85808		
5	Alt Grup	2.1918	.90765	-8.417	.000
	Üst Grup	3.4384	.88170		
6	Alt Grup	2.0959	.91537	-11.165	.000
	Üst Grup	3.5890	.68385		
7	Alt Grup	2.1507	.84445	-13.346	.000
	Üst Grup	3.6986	.51868		
8	Alt Grup	2.4384	.95723	-10.038	.000
	Üst Grup	3.7260	.53386		
9	Alt Grup	2.5616	.91266	-9.781	.000
	Üst Grup	3.7260	.44908		
10	Alt Grup	2.7123	.96436	-9.315	.000
	Üst Grup	3.8493	.39691		
11	Alt Grup	2.7534	.74126	-10.133	.000
	Üst Grup	3.7671	.42559		
12	Alt Grup	2.7397	.81696	-8.226	.000
	Üst Grup	3.6986	.56972		
13	Alt Grup	2.6027	.95364	-9.046	.000
	Üst Grup	3.7534	.52124		
14	Alt Grup	2.5753	.79788	-10.241	.000
	Üst Grup	3.7260	.53386		
15	Alt Grup	2.1644	.83356	-9.143	.000
	Üst Grup	3.4110	.81370		
16	Alt Grup	2.1233	.88105	-8.847	.000
	Üst Grup	3.4247	.89625		
17	Alt Grup	2.5753	.86471	-8.852	.000
	Üst Grup	3.6438	.56199		
18	Alt Grup	2.3973	.84557	-9.037	.000
	Üst Grup	3.5753	.72491		
19	Alt Grup	2.5753	.88062	-10.421	.000
	Üst Grup	3.7808	.44866		

20	Alt Grup	2.6027	.90890	-8.250	.000
	Üst Grup	3.6575	.60597		

Ölçeğin madde toplam puanı en düşük olan 73 kişinin (%27 alt grup) ve madde toplam puanı en yüksek olan 73 kişinin (%27 üst grup) madde puanları arasındaki fark bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Tablo 7’de elde edilen bulgulara göre %27 alt grupta en yüksek madde ortalamasının 11 numaralı maddeye ($\bar{x}=2.7534$); en düşük madde ortalamasının ise 3 numaralı maddeye ait olduğu ($\bar{x}=1.9863$) belirlenmiştir. Bunun yanı sıra %27 üst grupta en yüksek madde ortalamasının 10 numaralı maddeye ($\bar{x}=3.8493$); en düşük madde ortalamasının ise 3 numaralı maddeye ait olduğu ($\bar{x}=3.3425$) belirlenmiştir. Ayrıca %27 alt ve üst grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki fark anlamlı çıktığı için testin iç tutarlığının iyi olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknolojiyi kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. “Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği”nin geliştirilmesinde sırasıyla madde havuzu oluşturma, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşü alma, ön deneme uygulaması ile yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri aşamaları izlenmiştir. Araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin yapısının 4 faktörden ve 20 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. “Matematik Hakkındaki İşlem İle Çalışmalara Yardımcı Olmak ve Becerileri Pratik Yapmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” alt boyutunun 5 maddeden; “Verilerin Gösterimine ve Geometrik Şekillerin Çizimine Yardımcı Olmak İçin Dijital Teknoloji Kullanımı” alt boyutunun 3 maddeden; “Matematik Dersi İle İlgili Bilgi Alışverişine Yardımcı Olmak için Dijital Teknoloji Kullanımı” boyutunun 5 maddeden ve “Kavram Gelişimi için Dijital Teknoloji Kullanımı” boyutunun ise 7 maddeden oluştuğu görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da elde edilen uyum indekslerinin ($\chi^2/df=1.911$, CFI=0.92, GFI=0.90, AGFI=0.87, RMSEA=0.06, SRMR=0.06) iyi ve kabul edilebilir

düzeylerde olduğu dolayısıyla ortaya çıkan yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .885 olarak bulunmuş ve madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca %27 alt ve üst grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre geçerliği ve güvenilirliği sağlanan öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanma düzeylerini belirlemeye yarayan bir ölçek geliştirildiği söylenebilir.

Dijital araçların her alanda olduğu gibi matematik öğrenme sürecinde de sıklıkla kullanılmaya başlandığı günümüzde öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknolojiyi kullanma düzeylerini ölçebilecek bir ölçeğin literatüre kazandırılması önemli görülmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutması ve literatüre katkı sağlaması umulmaktadır. Clark-Wilson, Robutti ve Thomas (2020) teknolojik araçların sürekli gelişiminin sadece öğretimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini değil, aynı zamanda öğrencilerin matematiği öğrenmesini de derinden etkilediğine dikkat çekmektedir. Son yıllarda öğretmeni merkeze alan geleneksel eğitim yaklaşımının yerini yavaş yavaş öğreneni merkeze alan eğitim yaklaşımına bırakmaya başladığı da görüldüğünden bu çalışmanın matematik dersi çalışmalarında dijital teknolojinin öğrenci tarafından kullanımını aydınlatması bakımından da bir önem taşıdığı söylenebilir.

Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulanarak geliştirilse de ölçek gelecekte farklı örneklem grupları üzerinde de uygulanabilir. Bu ölçek sayesinde öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde dijital teknolojiyi kullanma düzeyi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.


KAYNAKLAR


- Arcavi, A., Drijvers, P., & Stacey, K. (2017). *The learning and teaching of algebra ideas, insights, and activities*. New York: Routledge
- Baki, A. (1996). *Matematik öğretiminde bilgisayar herşey midir? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 135–143.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1276-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Başol, G. (2020). *Araştırmacılar için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bray, A., & Tangney, B. (2016). Enhancing student engagement through the affordances of mobile technology: a 21st century learning perspective on Realistic Mathematics Education. *Mathematics Education Research Journal*, 28, 173–197. doi: 10.1007/s13394-015-0158-7
- Bujak, K. R., Radu, L., Catrambone, R., MacIntyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536-544. doi: 10.1016/j.compedu.2013.02.017
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM*, 52, 1223–1242. doi: 10.1007/s11858-020-01196-0
- Çavuş, H., & Eskitaşçıoğlu, E. İ. (2016). Türkiye’de matematik öğretiminde öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilgisayar ve matematik programlarından yararlanma ölçütleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), 457-475. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487490> adresinden erişilmiştir.
- Çavuş, H., & Keskin Yorgancı, F. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 1272-1303. doi: 10.33711/yyuefd.831077
- Devellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4. Baskı). Thousand Oaks: SAGE Publications
- Drijvers, P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). S. Cho (Ed.), *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* içinde (s. 135-151). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-17187-6_8
- Drijvers, P. (2018). Tools and taxonomies: A response to Hoyles. *Research In Mathematics Education*, 20(3), 229–235. doi: 10.1080/14794802.2018.1522269

- Drijvers, P. (2019). Embodied instrumentation: Combining different views on using digital technology in mathematics education. U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen ve M. Veldhuis (Ed.), *Proceedings of the eleventh congress of the European society for research in mathematics education* içinde (s. 8–28). Utrecht: Freudenthal Group & Freudenthal Institute.
- Drijvers, P. (2020). Instrumentación corporeizada: Combinando diferentes puntos de vista sobre el uso de la tecnología digital en la educación matemática. C. Gaita Iparraquirre, J. Flores Salazar ve F. Ugarte Guerra (ed.) *X congreso internacional sobre enseñanza de las matemáticas* içinde (s. 19-43). Lima: Actas CIEM 2020
- Drijvers, P., Boon, P., & Van Reeuwijk, M. (2011). Algebra and technology. P. Drijvers (Ed.), *Secondary algebra education: Revisiting topics and themes and exploring the unknown* içinde (s. 179–202). Rotterdam: Sense Publishers
- Drijvers, P., Tabach, M., & Vale, C. (2018). Uses of technology in K–12 mathematics education: Concluding remarks. L. Ball, P. Drijvers, S. Ladel, H. S. Siller, M. Tabach ve C. Vale (Ed.), *Uses of technology in primary and secondary mathematics education tools, topics and trends* içinde (s. 421-435). Switzerland: Springer International Publishing doi :10.1007/978-3-319-76575-4
- D’Angelo, F., & Iliev, N. (2012). Teaching mathematics to young children through the use of concrete and virtual manipulatives. *Online Submission*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534228.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-ı temel kavramlar ve işlemler* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fabian, K., & Topping, K. J. (2019). Putting “mobile” into mathematics: Results of a randomised controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-12. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101783
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Furner, J. M., & Marinas, C. A. (2007). Geometry sketching software for elementary children: easy as 1, 2, 3. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 83-91. doi: 10.12973/ejmste/75376
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin.
- Hoyles, C. (2018). Transforming the mathematical practices of learners and teachers through digital technology. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 209–228. doi: 10.1080/14794802.2018.1484799
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. doi: 10.1007/BF02291575

- Kaleli Yılmaz, G., & Ergün, A. (2017). Mikro-öğretim yöntemi matematik öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl değiştirmektedir?. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 573-592.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395439> adresinden erişilmiştir.
- Kan, A. (2019). Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 363-428). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kyriakides, A. O., Meletiou-Mavrotheris, M., & Prodromou, T. (2016). Mobile technologies in the service of students' learning of mathematics: the example of game application A.L.E.X. in the context of a primary school in Cyprus. *Mathematics Education Research Journal*, 28, 53-78. doi: 10.1007/s13394-015-0163-x
- Öksüz, C., & Ak, Ş. (2010). İlköğretim okullarında matematik derslerinde teknoloji kullanım düzeyini belirleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 372-383.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70196> adresinden erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINTAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan.
- 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.
https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf adresinden erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seloraji, P., & Eu, L. K. (2017). Students' performance in geometrical reflection using Geogebra. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 65-77.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125133.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Şimşek Kandemir, A., & Altaş, D. (2020). Yapısal eşitlik modelleri ve çalışan memnuniyeti üzerine bir uygulama. D. Altaş ve İ. E. Yıldırım (Ed.), *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler* içinde (s. 255-278). Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Ankara: Nobel.

ORCID

Feyyaz ÖZTOP  <https://orcid.org/0000-0002-3462-145X>

Bekir BULUÇ  <https://orcid.org/0000-0001-8160-5260>

SUMMARY

Purpose

A literature survey revealed that the previous studies mostly focused on determining teachers' use of digital technology in teaching mathematics; however, students' use of digital technology in learning mathematics is overlooked. Therefore, to the best of our knowledge, no measurement tool to measure students' level of digital technology use in learning mathematics is found in the literature. Accordingly, the current study aimed at developing a valid and reliable scale to measure students' level of digital technology use in learning mathematics.

Method

A total of 619 fourth-grade students studying at a primary school in a province in the Aegean region of Turkey in the second semester of the 2021-2022 academic year participated in the study. The Digital Technology Use in the Process of Learning Mathematics Scale development process consisted of the following stages:

- 1) Creating an item pool
- 2) Receiving expert opinions for content and face validity
- 3) Pilot implementation
- 4) Analyzing the construct validity and reliability

IBM SPSS Statistics was used for the exploratory factor analysis and to calculate Cronbach's Alpha coefficient, item-total correlations, and the difference between the item scores of the high-low-27-percent groups; whereas, confirmatory factor analysis was performed with the IBM SPSS Amos program.


Results

The exploratory factor analysis results revealed that the scale comprises 4 factors and 20 items. The sub-dimension "Using Digital Technology to Assist Making Mathematical Operations, Studies, and to Practice Skills" consists of 5 items, "Using Digital Technology to present data and draw geometrical shapes" 3 items, "Using Digital Technology to Promote Exchange of Information about Mathematics" 5 items, and finally, the sub-dimension "Using Digital Technology for Concept Development" consists of 7 items. Fit indexes ($\chi^2/df=1.911$, CFI=0.92, GFI= 0.90, AGFI= 0.87, RMSEA=0.06, SRMR= 0.06) obtained by confirmatory factor analysis were found to be good and acceptable; therefore, the four-factor structure of the scale was confirmed. The Cronbach's Alpha coefficient examined for the reliability of the scale was calculated as .885 and the item-total correlations were determined to be over .30. Plus, the variance between the item scores of the high-low-27-percent groups was found to be significant.

Conclusion and Suggestions

According to the findings, it can be argued that a valid and reliable measurement tool was developed for assessing students' level of digital technology use in learning mathematics. Nowadays, like in every field, digital tools are also widely used in the mathematics learning processes, and therefore, developing a tool that can measure students' level of digital technology use in learning mathematics is considered important. We believe that the developed scale in this study would guide further studies and provide a valuable contribution to the literature. Although The Digital Technology Use in the Process of Learning Mathematics Scale was developed with 4-graders in the current study, the scale can be applied to different samples in further studies. Using this scale, studies examining the relationships between some variables and students' level of digital technology use in learning mathematics can be carried out.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.01.2022-E.269399	
	
T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu	
Sayı : E-77082166-302.08.01-269399	20.01.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE	
<p>Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Feyyaz ÖZTOP'un, Prof.Dr.Bekir BULUÇ'un danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımları, Motivasyonları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 11.01.2022 tarih ve 01 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,</p> <p>İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.</p> <p>Bilgilerinizi rica ederim.</p> <p>Araştırma Kod No: 2022 - 066</p>	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Komisyon Başkanı	
Ek:1 Liste DAĞITIM Gereği: Sayın Prof. Dr. Bekir BULUÇ	Bilgi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
<small>Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama Kodu: https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx</small>	
<small>Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76 İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/ E-posta Adresi: gaziuniversitesi@hu01.kap.tr</small>	
<small>Bilgi için :Ayfer Çakmaz Genel Evrak Sorumlusu Telefon No:202 38 81</small>	
<small>Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.</small>	

Ek 2. Matematik Öğrenme Sürecinde Dijital Teknoloji Kullanımı Ölçeği

MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Tablet bilgisayar, akıllı telefon, hesap makinesi gibi dijital araçlar;				
1. Matematiksel işlemler yapmama yardımcı olur.				
2. Grafik oluşturmama yardımcı olur.				
3. Tablo oluşturmama yardımcı olur.				
4. Geometrik şekiller çizmeme yardımcı olur.				
5. Matematik dersi ile ilgili notlar almama yardımcı olur.				
6. Matematik dersi ile ilgili dosyalar paylaşmama yardımcı olur.				
7. Matematik dersi ile ilgili çalışmalarda arkadaşlarımla iletişim kurmama yardımcı olur.				
8. Matematik dersi ile ilgili çalışmalarda öğretmenimle iletişim kurmama yardımcı olur.				
9. Matematik dersine çalışmama yardımcı olur.				
10. Matematik dersi ile ilgili araştırmaları yapmama yardımcı olur.				
Tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçlardaki uygulamaları kullanarak;				
11. Matematik dersi ile ilgili sorular çözerim.				
12. Matematik dersi ile ilgili alıştırmalar yaparım.				
13. Matematik dersi ödevlerini yaparım.				
Matematik dersi ile ilgili bir konuyu daha iyi anlamak için;				
14. Videolar izlerim.				
15. Tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçlardan görsellere bakarım.				
16. Tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçlardan sesler dinlerim.				
17. Tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçlardan örnekleri incelerim.				
18. Tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçları kullanarak çevrimiçi derslere katılırım.				
19. EBA veya benzeri paylaşım platformlarından yararlanırım.				
20. Tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçlardan ders sunumlarına bakarım.				

GEFAD / GUJGEF42(2): 1025-1052(2022)

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması * **

Teacher Perception Inventory on Factors Making Differentiation of Instruction Difficult: A Study of Validity and Reliability

Ömer BEKLER¹, İshak KOZİKOĞLU²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen. bekleromer@gmail.com

²Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı. ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 10.09.2021

Yayına Kabul Tarihi: 05.05.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirmektir. Çalışma 320 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 5'li Likert tipi 45 maddeden oluşan envanter formu hazırlanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, envanterin 33 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %62.968'ini açıkladığı belirlenmiştir. 272 öğretmenle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 33 madde ve 6 faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı saptanmıştır. Envanterin güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alfa değerleri; birinci faktör için 0.89, ikinci faktör için 0.85, üçüncü faktör için 0.92, dördüncü faktör için 0.80, beşinci faktör için 0.81, altıncı faktör için ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler envanterin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Farklılaştırılmış öğretim, Güçleştiren faktörler, Öğretimi farklılaştırma, Envanter geliştirme.

* **Alıntılama:** Bekler, Ö. ve Kozikoğlu, İ. (2022). Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1025-1052.

**Bu çalışma ilk yazarın tezinin bir kısmından üretilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop an inventory to determine teachers' perceptions on the factors that make differentiation of instruction difficult. The study was conducted with 320 teachers. In the study, a five-point Likert-type inventory form with 45 items was prepared. As a result of Exploratory Factor Analysis, the inventory exhibited a 33-item six-factor structure and explained 62.968% of the total variance. As a result of Confirmatory Factor Analysis conducted with 272 teachers, 33 items and 6-factor structure obtained by exploratory factor analysis were confirmed by confirmatory factor analysis. Cronbach Alpha values to determine the reliability of the inventory were found 0.89 for the first factor, 0.85 for the second factor, 0.92 for the third factor, 0.80 for the fourth factor, 0.81 for the fifth factor, and 0.85 for the sixth factor. These values show that the inventory is a valid and reliable data collection tool.

Keywords: *Differentiated instruction, Factors that make difficult, Differentiation of instruction, Inventory development.*

GİRİŞ

Yaşadığımız çağda bireyler daha geniş ve karmaşık bir alanda faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu alanda tercihleri, yönelimleri, değerleri oldukça farklılık göstermekte ve eskiye nazaran daha çok çeşitlenmektedir. Böyle bir ortamda bireyin kendini tanımış olması, yapabileceklerinin ve yapamayacaklarının farkında olması, bilgi, beceri ve yeterliğinin yaşadığı dönemin şartlarına uygun olması, onun yapacağı bu tercih ya da yönelimlerinin doğru ve isabetli olmasını sağlayacaktır. Bireyin kendisinden beklenen bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması, onun kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim alması ve bu yönde yeterliğini geliştirmesi ile mümkündür. Bireyin eğitiminde okulların rolleri düşünüldüğünde; okullarda bireylere kendi ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutan bir eğitim anlayışıyla yaklaşılması, bireysel farklılıklara uygun bir öğretimin yapılması, onların gelişimi ve yaşadığı topluma uyum sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu durum, eğitimde güncel yaklaşımlardan biri olan “*farklılaştırılmış öğretim*” yaklaşımına işaret etmektedir.

Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygularken buldukları şartları göz ardı edememektedirler. Başka bir ifade ile farklılaştırılmış öğretimin sağlıklı ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için mevcut şartların buna uygun olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğretilme-öğrenme sürecinde farklılaştırılmış öğretim

yaklaşımını uygularken bazı güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde, özellikle yurtdışında yapılan birçok çalışmada öğretimi farklılaştırmada bazı faktörlerin ön plana çıktığı ve öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmasını etkilediği görülmektedir. Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin (2014) ve Kiley (2011), öğretmen yeterliğinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Gamoran ve Weinstein (1998) sınıf büyüklüğünün, kaynak ve materyallerin ve öğretmen yeterliklerinin farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap etmede etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra Abbati'nin (2012) yaptığı çalışmada, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygulamada en büyük engeli, zaman ve öğretmenlerle işbirliği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler sınıf mevcudunun çok olmasını ve kaynakların yeterli olmamasını önemli bir engel olarak belirtmişlerdir. Avgousti'nin (2017) çalışmasında ise öğretmenler öğretimi farklılaştırmada yaşadıkları güçlükleri okul çalışanlarının desteğinin olmaması, kaynakların yetersiz olması, zaman sınırlılığı olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin desteğinin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Burkett (2013) sınıf ortamının, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Lunsford'un (2017) çalışmasında, öğretmenler öğrencileri daha iyi tanımak ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için mesleki gelişime ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sadioğlu ve diğerlerinin (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yeterli bir eğitim almadıkları için farklı düzeylerdeki öğrencilere öğretim yapmada kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Fullerton, Ruben, Mc Bride ve Bert'in (2011) çalışmalarında, öğretmenler farklı özelliklere sahip öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğretim yapabilmek için öğretmen eğitimi programlarının daha nitelikli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Corley (2005) ise farklılaştırılmış öğretimi uygulamada karşılaşılan en büyük zorluğun zaman olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler öğrenciyi tanıma, öğretimi uygulama ve değerlendirmede zamana daha çok ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Siam ve Al-Natour'un (2016) yaptıkları çalışmada, öğretimi farklılaştırmada karşılaşılan güçlükler yönetici desteğinin olmaması, aile desteğinin olmaması, zaman yetersizliği ve öğrenme kaynaklarının sınırlı olması olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak Roiha (2014) farklılaştırılmış öğretimde karşılaşılan zorlukları zaman, olanaklar ve sınıf ortamındaki yetersizlikler olarak belirlemiştir. Aldossarri (2018) ise farklılaştırılmış öğretimde yaşanan zorlukları sırasıyla öğrenci özellikleri, okul ortamındaki yetersizlikler, farklılaştırılmış öğretimin doğası, öğretmen özellikleri ve programın yapısı olarak belirlemiştir. Dijkstra, Walraven, Mooij ve Kirschner'in (2017) yaptıkları çalışmada da farklılaştırılmış öğretimi zorlaştıran faktörler öğretmenin tutumu, öğretmenin motivasyonu, yönetici desteği olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimi etkileyen içsel faktörler okul kültürü, çevre, okul yönetimi ve öğretmenler olarak ifade edilirken dışsal faktörler eğitim sistemi ve program olarak belirtilmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde; Pilten'in (2016) çalışmasında öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin Türkiye koşullarında uygulanması önündeki engelleri zaman problemi, programın yoğun olması, materyal yetersizliği, sınıf mevcudunun çok olması, öğretmen eğitimindeki yetersizlikler, eğitim politikaları okul yönetimi ve aile desteğinin yetersiz olması, müfettişlerin farklı beklentileri olarak ifade etmişlerdir. Demirkaya'nın (2018) yaptığı tez çalışmasında ise öğretmen görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimi zorlaştıran faktörler öğrenci, öğretmen, öğretim programı, aile, çevre, okul, eğitim politikaları ve kurumlar olarak belirlenmiştir. Bu durumda, her ne kadar farklı çalışmalarda öğretimi farklılaştırmayı veya farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren çeşitli faktörler belirtilse de öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, okulun fiziki altyapısı ve olanaklar, aile ve sosyal çevre, meslektaşlarla ilişkiler ve işbirliği, eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi gibi bazı ortak faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirmektir. Dolayısıyla bu çalışmanın, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin alanyazında

bulunmayan bir envanter kazandırması açısından alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimi konu edinen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Alanyazında genellikle farklılaştırılmış öğretimin farklı konu alanlarında akademik başarıya, erişmeye, düşünme biçimlerine vb. etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Akça ve Üşenti, 2014; Atalay, 2014; Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçioğlu, 2009; Beler ve Avcı, 2011; Erdoğan ve Kahveci, 2015; Gürol ve Demir, 2017; Güçlüer ve Kesercioğlu, 2012; Karadağ, 2010; Karaduman, 2010; Özer, 2016; Salar ve Turgut, 2015; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2013; Umar, 2014; Yabaş ve Altun, 2009) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yeterlik düzeylerini inceleyen betimsel çalışmalara (Akkaş ve Tortop, 2015; Aşiroğlu, 2016; Bakioğlu ve Levent, 2013; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Mutlu ve Öztürk, 2017; Yenmez ve Özpınar, 2017) ulaşılmıştır. Fakat farklılaştırılmış öğretimin çeşitli becerilere etkisini veya öğretmen yeterliklerinin yanı sıra mevcut sistemde öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmada yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algılarının ve bu doğrultuda öğretimi farklılaştırmada yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Envanter geliştirme çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada, çalışma grubunun özellikleri ve envanterin geliştirilme süreci bu bölümde detaylandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için ön deneme uygulaması Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan 309 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 184’ü kadın, 125’i ise erkektir. Öğretmenlerin 102’si sınıf öğretmeni, 207’si ise branş öğretmenidir. Ayrıca, AFA ile elde edilen yapının geçerliğini test etmek için

Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA), Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 272 öğretmenden oluşan ikinci gruptan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 157'si kadın, 115'i ise erkektir. Öğretmenlerin 92'si sınıf öğretmeni, 180'i ise branş öğretmenidir. Araştırma verileri, Google Form kullanılarak çevrimiçi olarak elde edildiği için kolay ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulmuştur.

Envanter Geliştirilme Süreci

Veri toplama aracının geliştirilme süreci ve özellikleri aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörleri belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından 5'li Likert tipinde "Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri (ÖFGFE)" geliştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin kapsamlı bir ölçme aracı bulunmadığından bu envanterin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Geliştirilen envanterin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılarak belirli güçlük alanları (faktörler) oluşturulmuştur. Yurt içi ve yurt dışındaki benzer çalışmalardan faydalanılarak maddeler yazılmıştır. Bu madde ifadeleri yazılırken öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörleri belirlemek amacıyla öğretmenlerin hem kendilerinden kaynaklı hem de kendileri dışında dışsal faktörlerden (sınıfın fiziksel düzenlemeleri, aile ve sosyal çevre, eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri, meslektaşlarla ilişkiler ve işbirliği vb.) kaynaklı güçlük oluşturabilecek ifadelere yer verilmiştir. Daha sonra belirlenen maddeler içerik, açıklık ve anlaşılabilirlik ölçütleri dikkate alınarak incelenmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Çıkarılması gereken ifadeler elenerek 53 madde belirlenmiştir. Taslak envanter Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkçe Eğitimi alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların madde ifadelerini kapsam geçerliği, dil ve içerik açısından incelemeleri talep edilmiştir. İlgili beş uzmandan görüş alınmış ve belirli düzeltmeler önerilmiştir. Bu doğrultuda bazı

maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkarılarak 45 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Envanter maddelerine ait kategorilerin seçiminde herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ön deneme uygulaması için envanter, Google Form üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerden “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” ifadelerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Ön deneme uygulaması 309 öğretmenle yürütülmüştür. Ön deneme uygulamasında öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda maddelerin anlaşılır olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce uç değerler veri setinden çıkartılmış ve 309 öğretmen üzerinden analizler yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü faktör analizi için önemlidir. Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğü için madde sayısının beş ya da on katı kadar sayıya ulaşılmasını önermektedir (Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Envanter maddelerinin belirlenmesinde madde-test korelasyonları ile faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yük değerlerinin “0.40 ve üzeri olması” iyi bir kesme noktası olarak kabul edilirken (Hinkin, 1998) madde-test korelasyonunun “0.30 ve üzeri olması” yeterli bir kıstas olarak görülmektedir (Taherdoost, Sahibuddin ve Jalaliyoon, 2014). Bu çalışmada, faktör yük değeri için “0.40”, madde-test korelasyonu için ise “0.30” ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Envanterin yapı geçerliği AFA ile belirlenmiştir. Araştırmada AFA’dan önce temel sayıtlar test edilmiştir. Tek değişkenli normallik için çarpıklık (.139; ± 1) ve basıklık (.276; ± 1) değerlerinin ± 1.0 aralığında olması dağılımın normale yakın bir eğilim gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bunun yanı sıra, histogram grafiklerinin incelenmesi neticesinde verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ayrıca, çok değişkenli normallik için Barlett küresellik testine

bakılmıştır. Barlett testinde ki-kare değerinin ($\chi^2_{(990)}=7609.44$; $p<0.01$) manidar olduğu ve bu yönüyle çok değişkenli normalliğin sağlandığı ortaya çıkmıştır.

AFA için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. AFA yapılırken ise bileşen çıkarma yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi ve Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği tercih edilmiştir. Çünkü Varimax yönteminde faktör varyansları maksimuma çıkartılarak birden fazla birbirinden bağımsız faktör elde etme ve bunu yorumlama kolaylaşır. Dolayısıyla çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlarda tercih edilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Araştırmada AFA ile elde edilen yapının doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Bu doğrultuda, SPSS 18 paket programı kullanılarak yapılan paralel analiz ve AFA sonuçlarından elde edilen faktör yapısı AMOS 22 Programı kullanılarak oluşturulmuş ve DFA yapılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 10.09.2020 tarihli 59955 Karar sayısı ile etik ilkelere uygun bulunmuştur. Etik Kurul Onayı ekte sunulmuştur.

BULGULAR

Envanterin Faktör Yapısının Belirlenmesine İlişkin Bulgular

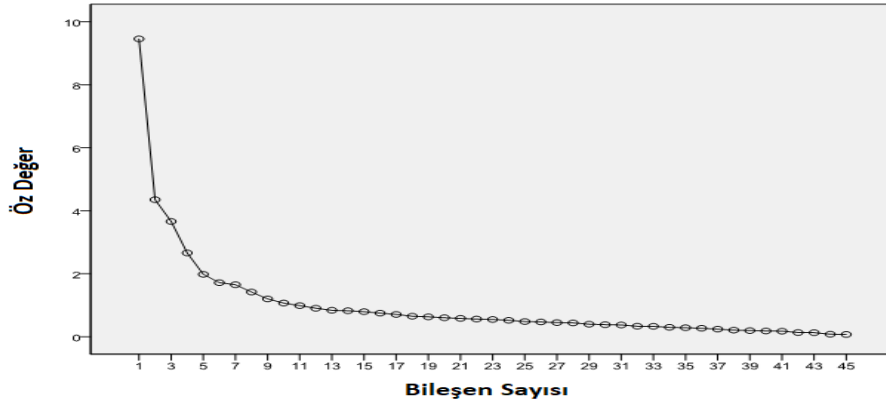
Bu doğrultuda öncelikle AFA yapılmıştır. Yapılan KMO testi sonucunda KMO değeri “0.85” bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü için KMO değerinin “0.80-0.90” aralığında olması yeterli olarak görülmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bu doğrultuda AFA için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra Barlett küresellik testinde ki-kare değerinin ($\chi^2_{(990)}=7609.44$; $p<0.01$) manidar olduğu, dolayısıyla maddelerin tutarlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırma verilerinin AFA için uygun olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

AFA sonuçlarına göre 1'den büyük öz değere sahip 10 faktörün olduğu saptanmıştır. Ancak Cliff (1998), sadece öz değerlerin incelenerek faktör sayısının belirlenmesinin doğru olmadığını belirtmektedir. Bundan hareketle yamaç-birikinti grafiği, paralel analiz yöntemi ve açıklanan varyans dikkate alınarak faktör sayısı belirlenmiştir. Yavuz ve Doğan (2015), faktör belirlemede paralel analiz yönteminin yamaç birikinti grafiğine kıyasla öznellik taşımasını bakımından daha güçlü sonuçlar ürettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada faktör sayısını belirlemede öncelikle paralel analiz yöntemi kullanılmıştır. Paralel analiz yöntemine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ÖFGFE Gerçek ve Tesadüfi Veriye Ait Öz Değerlerin Karşılaştırılması

Faktör	Gerçek Özdeğerler	Tesadüfi Veriye Ait Özdeğerler	Karar
1	9.46	1.91	Kabul
2	4.35	1.80	Kabul
3	3.66	1.72	Kabul
4	2.66	1.66	Kabul
5	1.98	1.60	Kabul
6	1.72	1.55	Kabul
7	1.65	1.50	Kabul
8	1.42	1.46	Red
9	1.20	1.42	Red
10	1.07	1.38	Red

Paralel analiz yönteminde, gerçek verilere ilişkin özdeğerler, tesadüfi verilere ilişkin özdeğerlerden büyük olana kadarki faktör sayısı, faktör yapısına işaret etmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 1 verilerine göre yedinci faktöre kadarki faktörlerde gerçek verilere ilişkin özdeğerler paralel analiz özdeğerlerinden daha yüksektir. Bu sonuca göre yedi faktör kabul edilmiş, 8., 9. ve 10. faktörler ise reddedilmiştir. Yamaç-birikinti grafiğinden elde edilen sonuçlar da benzerlik göstermektedir. Envantere ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



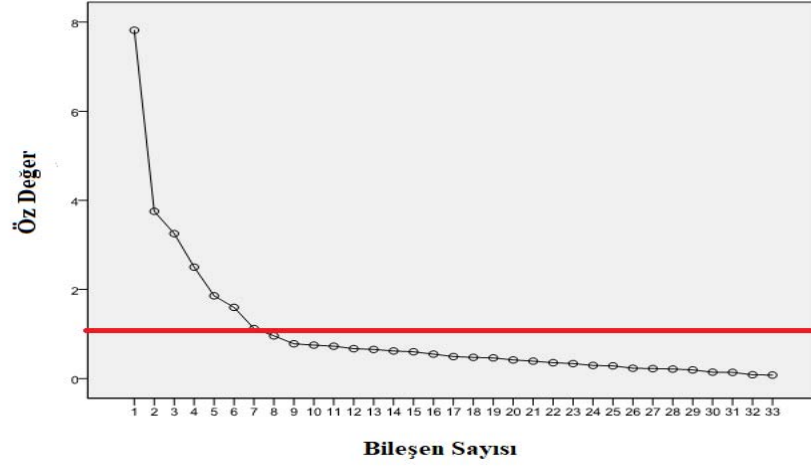
Şekil 1. ÖFGFE Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1'e göre, varyansın büyük bir kısmını birinci faktör açıklamakla birlikte yedinci faktörden sonra öz değerler birbirine çok yakındır. Başka bir ifade ile yedinci faktörden sonraki faktörler varyansa çok az katkı yapmaktadır. Bu doğrultuda envanterin yedi faktör olduğuna karar verilmiştir. Ardından faktör sayısı yedi olarak analiz tekrarlanmıştır. Buna göre faktörlerin açıkladıkları varyans sırasıyla "10.02, 9.66, 9.05, 8.96, 7.28, 7.04 ve 4.62" olarak belirlenmiş ve yedi faktörün açıkladığı varyans %56.625 olarak saptanmıştır.

Envanterde faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 8, 12, 25 ve 41 numaralı maddeler; birden fazla faktörde yük değeri olan 13, 14, 16 ve 20 numaralı binişik maddeler; madde-envanter korelasyon değerleri 0.30'un altında olan 2, 9, 10 ve 11 numaralı maddeler envanterden çıkarılmıştır. Bu durumda, "2, 9, 10, 11" nolu maddeler "öğrenci özellikleri" alt boyutunda olduğu için bu alt boyut envanterden çıkarılmış ve envanter altı boyuta indirgenmiştir. Altı boyuta ilişkin paralel analiz tekrarlanmış ve altı boyutlu faktör yapısı doğrulanmıştır. Bunun sonucunda nihai envanter 33 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmuştur.

Nihai envanter yapısına ilişkin yeniden faktör ve madde analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda KMO değeri 0.85 olarak bulunmuş ve Barlett küresellik testi anlamlı

çıkmuştur ($\chi^2_{(528)} = 6055,789$; $p < 0.01$). Nihai envantere ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖFGFE Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

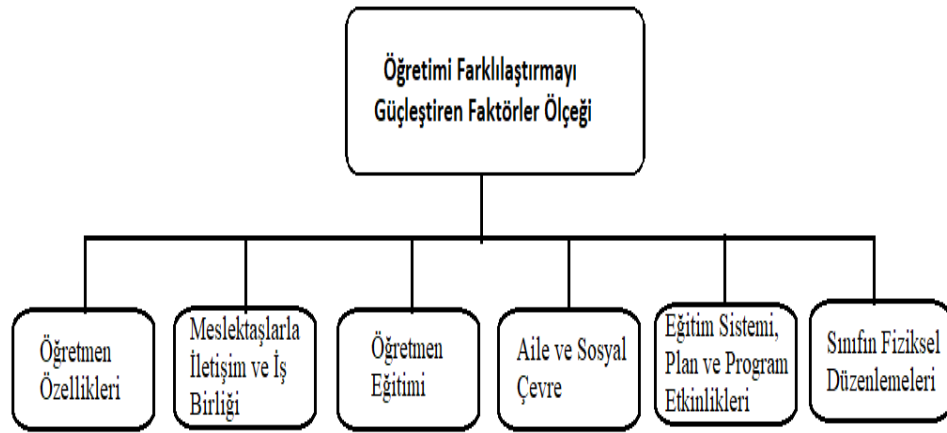
Şekil 2 verilerine göre varyansın büyük bir bölümünü birinci faktör açıklamakla birlikte altıncı faktörden sonra öz değerler birbirine çok yakındır. Bu doğrultuda envanterin altı faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu altı faktörün açıkladığı toplam varyansın %62.968 olduğu saptanmıştır. Açıklanan varyansın yüksek olduğu söylenebilir. Nihai envantere ilişkin faktör deseni ve madde analizleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. ÖFGFE'nin Faktör Deseni ve Madde Analizi

Madde No	Faktör Yükleri						Madde-Test Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	% 27'lik Üst ve Alt Grup Puanları Farkının Anlamlılığı**
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör			
5	.861						.860	.55	7.23**
4	.824						.847	.49	9.44**
2	.820						.823	.51	6.30**
6	.802						.806	.40	6.56**
1	.742						.760	.54	6.45**
3	.680						.709	.50	5.75**
24		.837					.801	.48	9.39**
29		.834					.784	.48	8.02**
25		.809					.763	.33	9.26**
23		.729					.744	.37	10.24**
28		.633					.694	.71	9.37**
27		.442					.675	.76	9.72**
26		.432					.657	.76	9.39**
31			.917				.960	.52	13.62**
32			.910				.951	.52	12.94**
33			.899				.952	.29	13.77**
30			.895				.948	.60	14.19**
13				.763			.677	.86	3.54**
11				.740			.683	.87	4.80**
14				.730			.639	.33	3.13**
12				.686			.673	.86	5.55**
15				.603			.699	.68	5.72**
16				.538			.686	.67	8.46**
17				.488			.660	.65	9.60**
20					.847		.855	.75	10.10**
19					.813		.846	.75	10.05**
21					.736		.758	.57	8.28**
22					.493		.644	.50	7.44**
18					.466		.650	.47	9.04**
9						.863	.882	.49	7.80**
10						.835	.883	.21	8.74**
8						.802	.848	.57	9.50**
7						.598	.715	.65	6.24**

** $p < 0.01$

Tablo 2 verilerine göre envanter altı faktörden oluşmaktadırdır. Birinci faktör “ğretmen özellikleri”, ikinci faktör “meslektaşlarla iletişim ve işbirliği”, üçüncü faktör “ğretmen eğitimi”, dördüncü faktör “aile ve sosyal evre”, beşinci faktör “eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” ve altıncı faktör “sınıfın fiziksel düzenlemeleri” olarak isimlendirilmiştir. Faktör yükleri ve madde-test korelasyonları incelendiğinde; en yüksek faktör yüklerinin ve madde-test korelasyonlarının üçüncü faktöre (ğretmen eğitimi) ait olduğu görülmektedir. Ortak faktör varyanslarının 0.21 ile 0.87 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca, envanterde yer alan maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek için %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun envanterin toplamından aldıkları puanlar arasındaki fark t testi ile incelenmiş ve anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(166)}=28.173$, $p<0.05$). Bu verilere göre envanter maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir. Nihai envantere ilişkin faktör yapısı Şekil 3’te sunulmuştur.

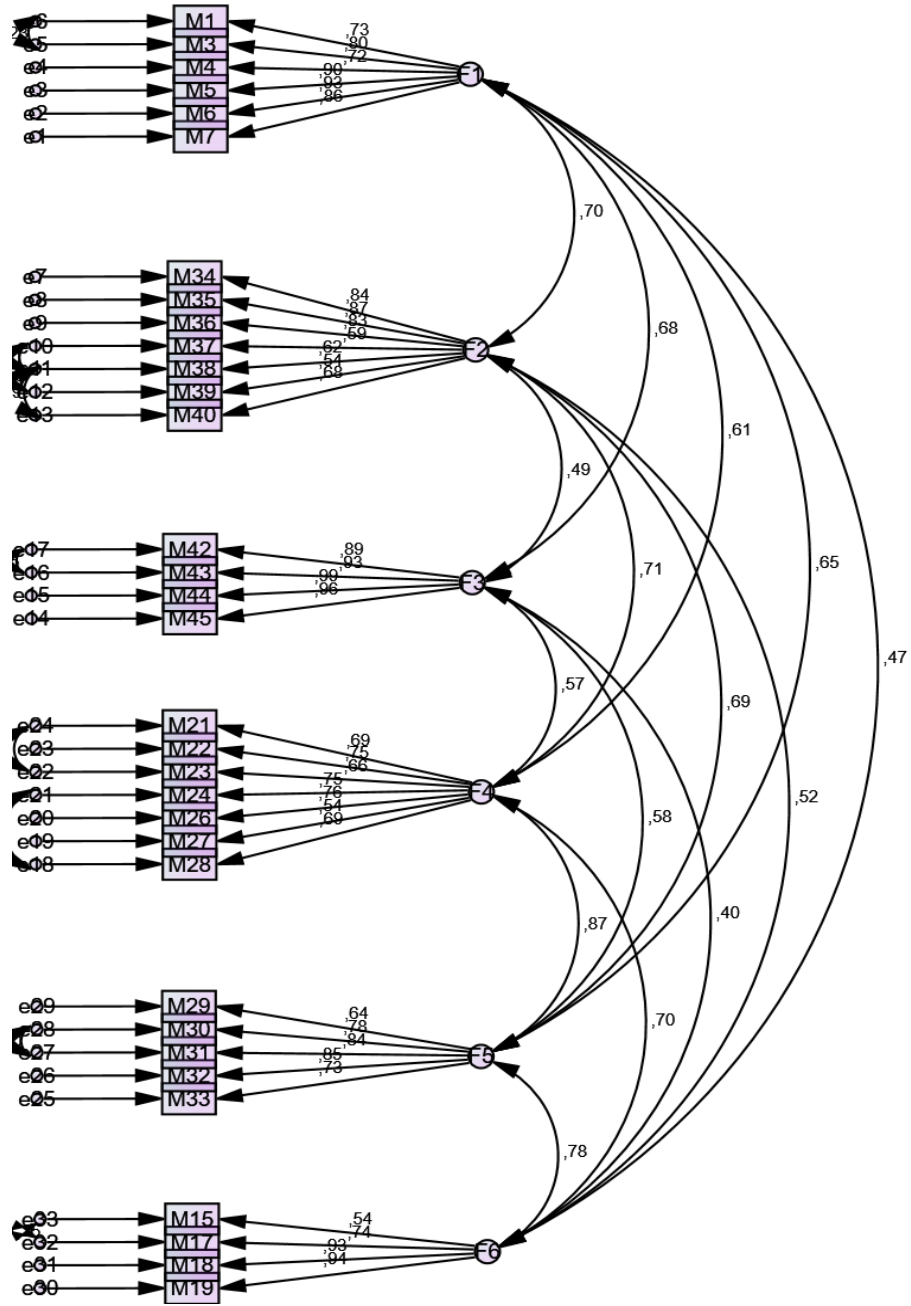


Şekil 3. Nihai Envantere İlişkin Faktör Yapısı

Envanterin Faktör Yapısının Doğrulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada AFA ile elde edilen altı faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla DFA yapılmış ve ilk analiz sonucunda hesaplanan uyum indeksleri ($\chi^2/sd=2.10$, $p<0.01$, NFI=0.84, CFI=0.87, AGFI=0.84, GFI=0.88, RMSEA=0.09) incelendiğinde, modelin iyi uyum göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu durumda modifikasyona ihtiyaç duyulmuş

ve modifikasyon indeksi değerleri incelenmiştir. Bu değerler incelendiğinde; bazı maddelere (m1 ile m3, m37 ile m38, m38 ile m39, m38 ile m40, m42 ile m43, m21 ile m23, m24 ile m28, m30 ile m31, m15 ile m17) ait hata kovaryansları arasında yüksek ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkili maddeler incelendiğinde, maddelerin aynı faktör altında yer aldıkları görüldüğü için bu maddelere ait hata kovaryanslarının modele eklenerek modelin tekrar test edilmesine karar verilmiştir (Byrne, 2011). Nihai modele ilişkin DFA sonuçları Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Nihai Modele İlişkin DFA Sonuçları

DFA sonuçlarına göre envanter maddelerine ilişkin faktör yük değerlerinin 0.54 ile 0.96 arasında farklılaştığı ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Nihai modele ilişkin uyum indekslerine göre, Ki-Kare değerinin ($\chi^2=880.99$, $N=272$, $sd=476$, $p<0.01$) anlamlı olduğu ve χ^2/sd oranının “1.85” olduğu ortaya çıkmaktadır. χ^2/sd oranının 3’ten küçük olması yeterli uyum için bir kıstas olarak kabul edilirse (Sümer, 2000), modelin χ^2/sd ’ye yeterli uyum gösterdiği görülmektedir. Modelde diğer uyum indeksleri ise “NFI=0.90, CFI=0.91, AGFI=0.88, GFI=0.91, RMSEA=0.06” olarak elde edilmiştir.

Araştırmada dikkate alınan uyum indekslerinden ikisi NFI ve CFI değerleridir. Bu değerlerin 0.95’in üzerinde olması çok iyi uyumu gösterirken 0.90-0.95 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2001; Sümer, 2000). Bu araştırma sonuçlarına göre, NFI (0.90) ve CFI (0.91) değerlerinin kabul edilebilir olduğu düşünülebilir.

Araştırmada dikkate alınan diğer uyum indeksleri GFI ve AGFI değerleridir. AGFI uyum indeksinin 0.90’nın üzerinde olması mükemmel uyumu gösterirken 0.85-0.90 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Öte yandan GFI uyum indeksinin 0.95’in üzerinde olması mükemmel uyumu gösterirken 0.90-0.95 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Hu ve Bentler, 1999). Bu araştırma sonuçlarına göre, DFA’dan elde edilen GFI (0.91) ve AGFI (0.88) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmada RMSEA uyum indeksi incelenmiştir. RMSEA değerinin 0.06-0.08 arasında olması kabul edilebilir düzey olarak görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Sümer, 2000). Dolayısıyla, bu araştırmada DFA’dan elde edilen RMSEA (0.06) değerinin kabul edilebilir olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada dikkate alınan uyum indekslerine ilişkin değerler ele alındığında, AFA sonucunda elde edilen 33 madde ve altı faktörlü yapının DFA ile doğrulandığı görülmektedir.

Envanterin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Envanterin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Envanter faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla 0.89, 0.85, 0.92, 0.80, 0.81 ve 0.85 olarak hesaplanmıştır. Envanterden toplam puan alınmadığı için toplam envantere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı verilmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirmek amaçlanmıştır. Envanter geliştirme sürecinde öncelikle yurt içi ve yurt dışındaki benzer çalışmalardan faydalanılarak madde ifadeleri yazılmıştır. Çalışmada 45 maddelik 5'li Likert tipi envanter formu hazırlanmıştır ve ön deneme uygulaması için 320 öğretmene uygulanmıştır, fakat uç değerler çıkarılarak 309 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır.

Envanterin yapı geçerliğini belirlemeye yönelik AFA yapılmıştır. Bunun sonucunda, toplam varyansın %62.968'ini açıklayan ve 33 maddelik altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan varyansın oldukça yüksek olduğu düşünülebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca, araştırmada AFA ile elde edilen altı faktörlü yapının geçerliğini test etmek amacıyla 272 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmış ve AFA sonucunda elde edilen 33 maddelik altı faktörlü yapının DFA ile doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Faktörler altında toplanan envanter maddelerinin ortak özellikleri ve ilgili alanyazın dikkate alınarak birinci faktör “*öğretmen özellikleri*”, ikinci faktör “*meslektaşlarla iletişim ve işbirliği*”, üçüncü faktör “*öğretmen eğitimi*”, dördüncü faktör “*aile ve sosyal çevre*”, beşinci faktör “*eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri*” ve altıncı faktör “*sınıfın fiziksel düzenlemeleri*” olarak isimlendirilmiştir.

Envantere ait Cronbach Alfa değerleri; birinci faktör için 0.89, ikinci faktör için 0.85, üçüncü faktör için 0.92, dördüncü faktör için 0.80, beşinci faktör için 0.81, altıncı faktör

için ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler envanterin güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Envanterdeki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan madde analizi sonucunda, madde-test korelasyonlarının yüksek olduğu, %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda, envanterde yer alan maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş bu envanterin alanyazına önemli bir katkı sunması öngörülmektedir. Bu envanter kullanılarak öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler üzerinde etkili olabilecek değişkenler ele alınarak yordamaya yönelik veya betimsel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley, USA.
- Akça-Üşenti, Ü. (2014). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2).
- Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44.
- Akıllı, M., Keskin, H. K., ve Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.
- Aldossari, M., & Robertson, M. (2018). Repatriation and the psychological contract: A Saudi Arabian comparative study. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(8), 1485-1512. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1244102>
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., ve Balıkçioğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Avgousti, M. (2017). *One size does not fit all: Understanding differentiated instruction in elementary mixed-ability classrooms*. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/76926/1/Avgousti_Melbo_201706_MT_MTRP.pdf adresinden erişildi.
- Bakioğlu, A., ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(1), 31-44.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0167811695000380> adresinden erişildi.


- Belçer, Y., ve Avcı, S., (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University, USA.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming* (Multivariate Applications Series). New York: Routledge.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276-279. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.276>
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7, 13-16. <http://www.ncsall.net> adresinden erişildi.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ESOGÜ, Eskişehir.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin alguları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2017). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education*, 32(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158856>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Erdoğan, S. C., ve Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 191-207.
- Fullerton, A., Ruben, B., McBride, S., & Bert, S. (2011). Development and design of a merged secondary and special education teacher preparation program. *Teacher*


- Education Quarterly*, 38(2), 27-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926858.pdf> adresinden erişildi.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106(3), 285-415. https://www.jstor.org/stable/1085584?seq=1#metadata_info_tab_contents adresinden erişildi.
- Güçlüer, E., ve Kesercioğlu, T. (2012). Fen ve Teknoloji eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ile desteklenmiş fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Gürol, M., ve Demir, S. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 121-136.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1, 104-121.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Karaduman, G. B. (2010). Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış matematik eğitim programları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-12.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the econdary classroom: analysis of the level of implementation and factors that influence*. Unpublished doctoral disseertation. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No: 3455173).
- Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.
- Lunsford, K. J. (2017). *Challenges to implementing differentiated instruction in middle school classrooms with mixed skill levels*. Unpublished doctoral disseertation, Walden University, USA.
- Mutlu, N., ve Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve*

- öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1419-1451. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0011>
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Salar, R., ve Turgut, Ü. (2015). Fizik öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretimin uygulanması: Ajandalar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 682-695.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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. <https://psycnet.apa.org/record/2003-08119-003> adresinden erişildi.
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf adresinden erişildi.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon, Inc., MA.
- Taherdoost, H., Sahibuddin, S., & Jalaliyoon, N. (2014). *Exploratory factor analysis; concepts and theory*. Jerzy Balicki. *Advances in Applied and Pure Mathematics*, 27, WSEAS, pp.375- 382, *Mathematics and Computers in Science and Engineering Series*, 978-960-474-380-3. fihal02557344.
- Taş, F., ve Sırmacı, N. (2013). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yavuz, G., ve Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/674-published.pdf> adresinden erişildi.
- Yenmez, A. A., ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.

ORCID

Ömer BEKLER  <https://orcid.org/0000-0003-4728-1914>

İshak KOZİKOĞLU  <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

SUMMARY

Introduction

In the age we live in, individuals continue their activities in a larger and more complex area. In this field; their preferences, orientations and values vary considerably and are more diverse than in the past. In such an environment, the individual's self-knowledge, being aware of what he/she can and cannot do, and the fact that his/her knowledge, skills and competence are suitable for the conditions of the period in which he/she lives will ensure that this choice or orientation he/she makes is correct and accurate. It is possible for an individual to have the knowledge, skills and competencies expected of him/her, to receive training according to his/her own interests and needs and to develop his/her competence in this direction. Considering the roles of schools in the education of the individual, it is very important to approach individuals in schools with an educational approach that prioritizes their own interests and needs, to provide an education that suits individual differences, their development and facilitates their adaptation to the society they live in. This situation points to the "differentiated teaching" approach, which is one of the current approaches in education.

Although various factors that make differentiation of instruction difficult are stated in different studies; it is seen that some common factors come to the fore such as teacher characteristics, student characteristics, school's physical infrastructure and facilities, family and social environment, relations and cooperation with colleagues, education system, plan and program activities, pre-service and in-service teacher education.

The aim of this study is to develop an inventory to determine teachers' views on the factors that make it difficult to differentiate instruction. Therefore, it is thought that this study will make an important contribution to the literature in terms of providing an inventory that does not exist in the literature regarding the factors that make it difficult to differentiate teaching.

Method

The pre-trial application for Exploratory Factor Analysis in the research was carried out with 320 teachers working in various provinces of Turkey. In addition, in order to test the validity of the structure obtained by EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out on the data obtained from the second group of 272 teachers working in various provinces of Turkey.

In order to determine the factors that make it difficult to differentiate teaching according to teachers' opinions, a five-point Likert-type "The Inventory Concerning Factors That Make Differentiation of Teaching Difficult" was developed by the researchers. The construct validity of the inventory was determined by EFA and CFA.

Results and Conclusion

As a result, a six-factor structure with 33 items emerged, explaining 62.968% of the total variance. It can be considered that the explained variance is quite high. In addition, in order to

test the validity of the six-factor structure obtained by EFA in the study, CFA was performed on the data obtained from 272 teachers and it was concluded that the 33-item six-factor structure obtained as a result of EFA was confirmed by CFA. Considering the common features of the inventory items gathered under the factors and the relevant literature, the first factor was named as “teacher characteristics”, the second factor as “communication and cooperation with colleagues”, the third factor as “teacher education”, the fourth factor as “family and social environment”, and the fifth factor as “education system, plan and program activities” and the sixth factor as “physical arrangements of the classroom”.

Cronbach Alpha values of the inventory were found as 0.89 for the first factor, 0.85 for the second factor, 0.92 for the third factor, 0.80 for the fourth factor, 0.81 for the fifth factor, and 0.85 for the sixth factor. These values show that the inventory is a reliable data collection tool.

As a result of the item analysis performed to determine the discrimination levels of the items in the inventory, it was revealed that the item-test correlations were high and the differences between the upper and lower groups of 27% were significant.


Ek-1. Envanter Formu

Öğretimi Farklılaştırma: Öğretimi farklılaştırma, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını (hazırbulunmuşluk, ilgi ve ihtiyaçlar, öğrenme stilleri, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet vb.) dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
(Lütfen aşağıda belirtilen durumlara ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz)						
Öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşıyorum, çünkü						
1	Bireysel farklılıklara uygun nasıl öğretim yapacağım konusunda gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemede gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
3	Geleneksel eğitim anlayışımı <u>aşamıyorum.</u>	1	2	3	4	5
4	Bireysel farklılıklara uygun ölçme ve değerlendirme yapmada gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
5	Öğretimi bireysel farklılıklara uygun planlamada gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
6	Öğretme-öğrenme ortamında farklılıkları nasıl yöneteceğimi <u>bilmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
7	Sınıfların fiziki yapısı (oturma düzeni, büyüklük vb.) uygun değildir.	1	2	3	4	5
8	Sınıflar çok kalabalık olduğundan farklılıkları <u>yönetemiyorum.</u>	1	2	3	4	5
9	Sınıfların kalabalık olması öğrencilere bireysel zaman ayırmamı zorlaştırıyor.	1	2	3	4	5
10	Sınıf mevcudunun kalabalık olması farklı öğrenme alanları oluşturmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
11	Bireysel farklılıkları aileler yeterince <u>önemsememektedir.</u>	1	2	3	4	5
12	Ekonomik düzeyi düşük öğrenciler gerekli materyalleri temin <u>edememektedir.</u>	1	2	3	4	5
13	Aileler öğrencinin bireysel farklılıklarını kabul etmemektedir.	1	2	3	4	5
14	Çocuğunu yeterince tanımayan aileler bana öğrenci hakkında yeterince bilgi <u>sağlamamaktadır.</u>	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin bulunduğu sosyal çevrede onların farklı özelliklerini geliştirmelerine imkân	1	2	3	4	5

	sağlayacak farklı etkinlikler/alanlar bulunmamaktadır.					
16	Bulunduğum çevredeki toplumsal cinsiyet algısı grup çalışmalarını gibi ortak etkinlikler yürütmemi engellemektedir.	1	2	3	4	5
17	Çalıştığım okulun bulunduğu çevrede sanatsal, sportif veya sosyal alanlardaki başarılar desteklenmemektedir.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yapmak için öğretime ayrılan zaman yetersizdir.	1	2	3	4	5
19	Mevcut program bireysel farklılıklara uygun planlamaya olanak <u>tanımamaktadır.</u>	1	2	3	4	5
20	Mevcut program bireysel farklılıklara hitap <u>etmemektedir.</u>	1	2	3	4	5
21	Mevcut programdaki konuların/etkinliklerin çok fazla olması sebebiyle bireysel farklılıklara zaman <u>ayırıramıyorum.</u>	1	2	3	4	5
22	Öğrencinin önceki yıllardaki gelişiminin kaydedilip saklandığı bir sistem yoktur.	1	2	3	4	5
23	Okul yöneticileri farklı öğrenme ortamları oluşturabilmem için gerekli desteği <u>sağlamamaktadır.</u>	1	2	3	4	5
24	Okul yöneticileri geleneksel eğitim anlayışına sahiptir.	1	2	3	4	5
25	Okul yöneticileri bireysel farklılıklara uygun öğretim yapmayı gereksiz görmektedir.	1	2	3	4	5
26	Okulumda öğrenciyi tanımaya yönelik rehberlik faaliyetleri yetersizdir.	1	2	3	4	5
27	Okulumda rehber öğretmenler bireysel farklılıklara uygun öğretim yapmam konusunda gerekli desteği <u>sağlamamaktadır.</u>	1	2	3	4	5
28	Okulumda öğretmenler arası iletişim ve işbirliği yetersizdir.	1	2	3	4	5
29	Okul yöneticileri bireysel farklılıklara uygun öğretim yapmaya yönelik çabalarını görmezden gelmektedir.	1	2	3	4	5
30	Lisans eğitimimde bireysel farklılıklara uygun nasıl öğretim yapılabileceği konusunda nitelikli bir eğitim <u>alamadım.</u>	1	2	3	4	5
31	Lisans eğitimimde sınıftaki farklılıkların nasıl yönetileceğine ilişkin nitelikli bir eğitim <u>alamadım.</u>	1	2	3	4	5
32	Lisans eğitimimde bireysel farklılıklara uygun ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılabileceği konusunda nitelikli bir eğitim <u>alamadım.</u>	1	2	3	4	5
33	Lisans eğitimimde bireysel farklılıklara uygun planlamanın nasıl yapılabileceği konusunda nitelikli bir eğitim <u>alamadım.</u>	1	2	3	4	5

Ek-2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/09/2020-59955

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
	TOPLANTI TARİHİ: 08.09.2020 OTURUM SAYISI: 2020/09 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 15

Sayfa: 01/15

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 08/09/2020 tarihinde saat 10.00' da Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlük toplantı salonunda Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2020/09-01. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'nun "Öğretmenlerin Öğretimi Farklaştırmada Karşılaştıkları Güçlüklerin ve Farklaştırmış Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi" adlı çalışmasında kullanılacak olan araçlar incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

	BAŞKAN	
	Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE	ÜYE	ÜYE
Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi	Prof. Dr. Hayati AYDIN İlahiyat Fakültesi (Katılmadı)	Prof. Dr. Reha SAYDAN İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE	ÜYE	ÜYE
Prof. Dr. Metin AYIŞIĞI Edebiyat Fakültesi	Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK Eğitim Fakültesi	Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi

Madde Tepki Kuramında Eşitleme Hatalarının Belirlenmesinde Kullanılan Delta ve Bootstrap Yöntemlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Investigation of Delta and Bootstrap Methods for Calculating Error of Test Equation in IRT in Terms of Some Variables

Rana SALMANER DOĞAN¹, Şeref TAN²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. rasalman@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. seraftan@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 11.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 17.02.2022

ÖZ

Alan yazın incelendiğinde test eşitleme ve faydaları ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak test eşitlemelerin faydalarının yanı sıra sınırlılıkları da vardır. Bunlardan en bilineninin eşitleme hataları olduğu söylenebilir. Bu çalışmada TIMMS 2015 4. sınıf matematik verisi kullanılarak bootstrap ve delta yöntemleri ile elde edilen Madde Tepki Kuramı gözlenen ve gerçek puan eşitleme hatalarının farklı örneklem büyüklükleri ve ölçek dönüştürme yöntemlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bir yöntemin daha kapsamlı ve farklı değişkenler açısından incelenmesi yönüyle betimsel bir çalışmadır. Çalışmada birey yetenek düzeylerinin yakın olması amaçlanarak, TIMMS başarı ölçeğinin orta noktasının (500) üstünde ve altında yer alan ülkelerin (Avustralya, Kanada, İtalya, İspanya, Hırvatistan, Slovak Cumhuriyeti, Yeni Zelanda, Türkiye ve Gürcistan) verisi içinden rastgele olarak seçilmiş 500, 1000 ve 3000 kişilik örneklem kullanılmıştır. TIMMS 2015 sınavında kullanılan 14 kitapçık türünden hangisinin kullanılacağı belirlenmesi amacıyla Madde Tepki Kuramı varsayımları incelenmiş ve kitapçıklar arasından model uyum indekslerinin hepsinin kabul edilebilir düzeyde olduğu kitapçık çifti seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda genel olarak her iki

* **Alıntılama:** Salmaner Doğan, R. ve Tan, Ş. (2022). Madde tepki kuramında eşitleme hatalarının belirlenmesinde kullanılan delta ve bootstrap yöntemlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1053-1081.

yöntemde de en düşük hata değerlerinin Stocking Lord yönteminde elde edildiği ve delta yöntemiyle elde edilen hataların tüm örneklem büyüklüğünde bootstrap yönteminde elde edilen hatalardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Eşitlemenin standart hatası, Delta yöntemi, Bootstrap*

ABSTRACT

After investigation of the literature, it can be seen that there are lots of studies about test equating and its benefits. However, besides its good sides, it has some limitations, and it can be said that the most known one of them is test equating error. In this study, it is aimed the examination of Item Response Theory observed and true score equating errors, obtained using TIMMS 2015 4th Grade math data by bootstrap and delta methods, according to different sample sizes and scale transformation methods. The study is a descriptive research in terms of investigating one method in a more detailed way, and according to different variables. It is used randomly chosen 500, 1000, and 3000 sized samples from the countries (Australia, Canada, Italia, Spain, Croatia, Slovak republic, New Zealand, Turkey, and Georgia) above and below center point (500) of TIMMS success scale. To determine which one would be used among 14 types of TIMMS 2015 booklets, it was controlled Item Response Theory assumptions, and it was chosen the pair of booklets, having all acceptable model fit indices. As results of the analysis, it was observed that for both methods, scale transformation method, having smallest equating errors, was Stocking Lord, and that for all sample sizes, errors estimated by bootstrap method were smaller than one by delta.

Keywords: *Standard error of equating, Delta method, Bootstrap*

GİRİŞ

Uluslararası öğrenci başarısını karşılaştırma projeleri (TIMMS, PIRLS, PISA, vb.), katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerine ek olarak öğrencilerin matematik, fen bilgisi ve okuma alanlarındaki bilgi ve becerilerini yıllara göre takip etmelerini sağlayan, geniş ölçekli değerlendirme içeren projelerdir (MEB, 2011). Ülkelerden beklenen, sonuçlardan yola çıkarak ülke genelinde gerekli reformları gerçekleştirmeleri ve söz konusu projelere katılımı sağlayarak bu reformların etkisini takibe almalarıdır. Bu kapsamda bu projeler ve içlerinde yer alan standart testler önemli görülebilir.

Standart testlerin, bireyler hakkında alınacak kararlardaki önemi düşünüldüğünde, bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Bunlar adayların birbiriyle kıyaslanmasını sağladığı (Tekin, 2009) için geçerli ve güvenilir ölçmelere olanak tanınması, kullanışlı olması, duyarlı ölçümler yapması ve yanlış kararlara yol açmamasıdır (Turgut ve Baykul, 2012). Standartlaştırılmış testler farklı alanlarda öğrencilerin eğitimsel ve temel yeteneklerindeki gelişimini ölçen genellikle geniş ölçekli testlerdir (Popham,1999). Geniş ölçekli değerlendirmelerde karşılaşılan zorluklar test güvenliğini sağlamak ve potansiyel yanlışlık ile haksız test şartlarını oluşmaması için test materyallerinin gizliliğini sağlamaktır (Çağlak, 2015). Bu zorluklardan bir diğeri bireyler hakkında verilecek gelişimi değerlendirme veya seçme kararlarının geçerli ve tutarlı olabilmesi için her yıl veya yılda birden fazla aynı amaçla uygulanan testlerin çoklu formlarından elde edilen puanların birbirleri ile karşılaştırılabilir hâle dönüştürülmesi gerekliliğidir (Kilmen, 2010). Birden fazla test formu kullanıldığı ya da katılımcılar bir testin farklı formlarını aldığı durumlarda uygulamada meydana gelecek etkilerin önüne geçmek için farklı testlerin eşitlenmiş olması beklenmektedir (Felan, 2002). Test güçlük farklarını ayarlamak için kullanılan istatistiksel yöntemle “eşitleme” denir (Kolen ve Brennan, 2004: 2).

Eşitlemede veri toplamak için yaygın olarak kullanılan üç desen vardır (Kolen ve Brennan, 2004, s.12). Randum grup deseninde testleri alan grubun aynı olması, grup

değişkenini sabit tutmaktadır. Böylece test formları arasındaki güçlük farkları gruba bağlı olmadan değerlendirilmektedir. Bu güçlük farklarından yola çıkılarak testler arasında eşitleme denklemi elde edilmektedir (Hambleton, Swaminathan, ve Rogers, 1991; Kolen, 1988; Livingston, 2004). Bir diğeri dengelenmiş tek grup desendir. Bu desende test alacak gruptaki bireyler ikiye ayrılarak, farklı test koşullarına farklı sıralarla atanırlar. Bu desende grupların yetenek bakımından birbirine olabildiğince benzer olması istenir. Ayrıca sıra etkisinin incelenmesinde kullanılabilir (Kolen ve Brennan, 2004, s.14). Son olarak bu çalışmada kullanılan eş değer olmayan gruplar için ortak madde desendir. Bu desende iki formda ortak maddeler bulunmaktadır. Ve formlar farklı katılımcı gruplarına uygulanır (Kolen ve Brennan, 2004, s.18). Madde Tepki Kuramı'na (MTK) göre eşitlemede, ortak maddeler, madde ve yetenek parametrelerinin aynı ölçek üzerine yerleştirilmesinde kullanılır (Cook ve Eignor, 1991). Farklı test formlarının eşitlenmesinin ek olarak, bu desen farklı yıllarda farklı formların kullanılmasıyla gerçekleşen durumlarda da kullanılır (Michalides, 2003).

Eşitleme yöntemleri genellikle Klasik Test Kuramı'na (KTK) ve Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı eşitleme yöntemleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Klasik Test Kuramı'na dayalı yöntemler; eşit yüzdelikli eşitleme, doğrusal eşitleme ve ortalama eşitleme olmak üzere üçe ayrılır (Kolen ve Brennan, 2004, s.29). Eşitleme yöntemlerinin avantajlarına bakıldığında zor testi alan bireylere karşı olası haksızlıkları engellemekte ve test formlarından kaynaklanan yanlılık problemlerini ortadan kaldırmaktadır (Angoff, 1971; Cook ve Eignor, 1991; Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Ancak bunun yanı sıra iki formun puan dağılımlarının aynı olduğu durumlarda, doğrusal eşitleme ile eşit yüzdelikli eşitleme aynı sonucu verir (Kolen, 1988; Felan, 2002; Livingston, 2004). Güçlük düzeyleri farklılık gösteren iki formun doğrusal eşitliği, başarılı bir grup ile daha az başarılı bir grupta farklılık gösterebilir. Bu durumun ortaya çıkmasının bir nedeni Klasik Test Kuramı olabilir.

Klasik Test Kuramı'na dayalı yöntemlerin tersine MTK' ye dayalı yöntemler, test formlarını eşitlemede her bir madde için doğrusal olmayan ve maddenin doğru cevaplanma olasılığı ile yetenek düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bir eğri olan "madde

karakteristik eğrisini” kullanır (Lord, 1980). Madde Tepki Kuramı’na dayalı olarak yapılan test eşitleme çalışmalarında, testlerden alınan puanların aynı ölçekte yer almasını sağlamak için ortak maddeler kullanılır (Cook ve Eignor, 1991). Bunun faydası ise, bir teste ait çok sayıdaki maddenin parametrelerinin tek oturumda hesaplanmasını sağlamasıdır. Bazı oturumlarda testte madde sayısı her bireye uygulanamayacak kadar fazla olabilir. Bu durumda, soruların uygulandığı yanıtlayıcı grubundaki her birey belli bir test deseni kapsamında oluşturulmuş soru kümelerine ve ortak maddelere yanıt verebilirler (Verhelst, 2004).

Madde Tepki Kuramı’na dayalı olarak ortak maddeli test eşitleme yönteminin kullanıldığı durumlarda, ölçek dönüşümü için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında bahsedilen yöntemlerin hepsi kullanılmıştır. Bunlardan ilki moment yöntemleridir. Bu yöntemler ortalama-ortalama ve ortalama- standart sapmadır. Loyd ve Hoover (1980) tarafından tanımlanan ortalama- ortalama yöntemi güçlük parametresinin (b) yanında ayırıcılık (a) parametresinin ölçek puan dönüşümünde kullanıldığı yöntemdir. Ortalama, standart sapma yöntemi ise Marco (1977) tarafından tanımlanmıştır. A ve B’nin hesaplanmasında güçlük parametresinin standart sapması ve ortalaması kullanılır (Kolen ve Brennan, 2004: 183). Bir diğer ölçek dönüştürme yöntemi ise karakteristik eğri yöntemidir. Bu yöntemde iteratif süreçleri içeren Haebara yaklaşımı ile Stocking-Lord yaklaşımları bulunur. Haebara yöntemi Haebara (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde göre bir yetenek düzeyindeki katılımcılar için, madde karakteristik eğrileri arasındaki fark, her bir maddeye ait madde karakteristik eğrileri arasındaki farkın karelerinin toplamıdır. (Kolen ve Brennan, 2004, s.184). Stocking-Lord’a (1983) göre ise belli bir yetenek düzeyindeki katılımcılar için, madde karakteristik eğrileri arasındaki fark, her bir maddeye ait madde karakteristik eğrileri arasındaki farkın toplamının karesidir (Kolen ve Brennan, 2004, s.185).

Test eşitlemelerinin bahsedilen faydalarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan en bilineninin eşitleme hataları olduğu söylenebilir. Test eşitlemede hata kavramı bireyin yetenek düzeyi ile almadığı test için kestirilen yetenek düzeyi arasındaki farkla açıklanmaktadır (Cook ve Eignor, 1991). Eşitleme hatasının

düşüklüğü, eşitlemede seçilen yöntemin doğru bir seçim olduğunu göstermektedir (Kolen ve Brennan, 2004, s.248). Bahsedilen eşitleme hataları seçkisiz ve sistematik olmak üzere iki başlık altında incelenebilmektedir (Felan, 2002). Seçkisiz eşitleme hatası birey puanlarının birey evreni ya da evrenlerinden alınmış örneklem olduğu varsayıldığında kullanılır (Kolen ve Brennan, 2004, s.247). Eşitlemenin standart hatası eşitleme bağlantılarının kestiriminde kullanılan seçkisiz hata indeksidir ve sistematik hatayı direkt olarak etkilemez (Kolen ve Brennan, 2004, s.248).

Kolen ve Brennan (2004, s.250) eşitlemenin standart hatası ile ilgili bölümünde standart hatanın kestirilmesi için genel olarak iki çeşit yöntem geliştirildiğini belirtmiştir. Bu iki yöntem de çalışmada kullanılan MTK'ye dayalı olarak daha ayrıntılı bahsedilmiştir. Bunlardan ilki olan bootstrap yönteminde birey evreni ya da evrenlerinden çekilen örneklem kullanılarak yapılan eşitlemenin hipotetik tekrarları kullanılarak eşitlenen puanların standart sapmasıdır (Patton, Cheng, Yuan ve Diano, 2014). Bootstrap yöntemi MTK eşitleme standart hatasını elde etmek kullanılmıştır (Kolen ve Brennan, 2004; Tsai, Hanson, Kolen ve Forsyth, 2010). İkinci yöntem analitik başka bir deyişle delta yönteminde ise bir eşitlik elde edilir. Örneklem istatistikleri kullanılarak standart hatalar kestirilir (Kolen ve Brennan, 2004: 259). Bu yöntem de MTK eşitleme hatalarının kestiriminde Osawaga, (2001) ve Zhang (2020) tarafından kullanılmıştır. Çalışmalarda eşitlenmiş puanların kestirilen madde parametrelerinin ve MTK ölçek dönüştürme katsayılarının fonksiyonları olduğu vurgulanmış ve madde parametrelerinin ve ölçek dönüştürme yöntemlerinin varyans- kovaryans matrisi ile MTK eşitlemelerin standart hatalarını hesaplamak için matematiksel formüller oluşturulmuştur.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eşitleme hataları ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde bu konuda birçok çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bunlardan bazılarında araştırmacılar Klasik Test Kuramı'nda değişen madde fonksiyonu ve şans başarısı gibi belirli bazı kavramların eşitlemeye olan etkisini incelerken (Bozdağ ve Kan, 2010; Demirus ve Gelbal, 2016), bazılarında ise aynı koşullar altında hangi KTK eşitleme yönteminin daha az hata ürettiğini belirlemeyi amaçlamıştır (Demir ve Güler, 2014; Öztürk ve Anıl, 2012, Zeng, 1991).

Ayrıca Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı eşitleme yöntemlerini örneklem büyüklüğü, madde sayısı, ortak madde oranı ve yetenek dağılımı gibi değişkenler açısından eşitleme hatalarını kullanarak karşılaştıran çalışmalar (Battauz, 2013; Gök ve Kelecioğlu, 2014; Gül, Doğan Gül, Bökeoğlu ve Özkan, 2017; Kilmen, 2010; Li, Jiang ve Von Davier, 2012) ile MTK gerçek ve gözlenen puan eşitleme hatalarının karşılaştırıldığı bazı çalışmalar vardır (Aksekiöğlu, 2017; Arıkan, 2017; Uyar, Aksekiöğlu ve Öztürk Gübeş, 2020).

Hata elde etme yöntemlerini ele alan çalışmalar incelendiğinde ise Osawaga (2001) çalışmasında MTK eşitleme ve standart hataları delta yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Tsai, Hanson, Kolen ve Forsyth (2010) çalışmalarında bootstrap hatalar kullanılarak MTK eşitleme yöntemlerini karşılaştırmıştır. Zhang (2020) ve Zhang ve Zhao (2019) standart hataların hesaplanmasında kullanılan bootstrap ve delta yöntemleriyle çoklu veri atama yöntemini karşılaştırmıştır.

Alanyazında bu çalışma delta ve bootstrap hata kestirim yöntemlerini karşılaştırması ve bunu geniş ölçekli standart bir test verisi üzerinden yapması açısından önem arz etmektedir. Genel olarak bu konu ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalarda simülasyon veri üzerinden kurgusal düzeneklerle incelendikleri görülmektedir. Bu çalışmada test uygulayıcılarının ve araştırmacıların da kullanmak durumunda olduğu gerçek veri setleri kullanılması, gerçek ve gözlenen yöntemlerin örneklem büyüklüğü ve ölçek dönüştürme yöntemine göre incelenmesi açısından katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı Madde Tepki Kuramı (MTK) test eşitlemede hataların belirlenmesinde kullanılan iki yöntem olan delta ve bootstrap yöntemlerinin örneklem büyüklüğü ve ölçek dönüştürme yöntemleri değişkenleri bakımından incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranacaktır:

1. Gerçek puan eşitlemede örneklem büyüklüğüne ve MTK eşitlemede kullanılan ölçek dönüştürme yöntemlerine göre delta ve bootstrap yöntemlerinin ürettiği hatalar nasıl değişmektedir?

2 Gözlenen puan eşitlemede örneklem büyüklüğüne ve MTK eşitlemede kullanılan ölçek dönüştürme yöntemlerine göre delta ve bootstrap yöntemlerinin ürettiği hatalar nasıl değişmektedir?

3. Gerçek ve gözlenen puan eşitleme hatalarının bootstrap ve delta yöntemleri için karşılaştırılmaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırma MTK test eşitlemede hataların belirlenmesi için kullanılan delta ve bootstrap yöntemlerini ölçek dönüştürme yöntemleri olan ortalama-ortalama (O-O), ortalama-standart sapma (O-S), Stocking Lord (SL) ve Haebara (HA) ve örneklem sayısı (500, 1000, 3000) gibi değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçladığından bir yöntemin daha kapsamlı ve farklı değişkenler altında incelenmesi açısından betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda araştırmacıların amacı verilen bir durumu mümkün olan en dikkatli ve tam şekilde tanımlamaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 15).

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2015 yılında TIMMS 4. sınıf matematik sınavına giren 56 ülkeden 272,907 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evrenden TIMMS başarı ölçeğinin orta noktasının (500) üstünde olan 5 ülke (Avustralya, Kanada, İtalya, İspanya, Hırvatistan) ve ölçeğin orta noktasının (500) altında yer alan 4 ülke (Slovak Cumhuriyeti, Yeni Zelanda, Türkiye ve Gürcistan) verileri birleştirilmiştir. Birleştirilen veri setlerinden 1. Ve 2. kitapçık verilerinden rastgele olarak 500, 1000 ve 3000 kişilik örneklem seçilerek analizlere dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada TIMMS 2015 4. Sınıf matematik sınavı verileri kullanılmıştır. Veriler internette herkesin kullanımına açık olarak yayınlandığından etik kurul izni gerektirmemektedir. Veriler TIMMS ve PIRLS uluslararası çalışma merkezinin resmi internet sitesinden SPSS dosyası olarak indirilmiştir.

Veri Analizi

Analizde MTK 3 parametrelili lojistik model kullanıldığından kitapçıklardaki maddelerin hepsi 0-1 ikili olarak yeniden kodlanmıştır. Bu yapılırken kısmı açık uçlu maddelerde tam cevap 1 olarak puanlanırken diğer cevaplar 0 olarak kodlanarak ikili puanlanan veri seti elde edilmiştir. Tüm kitapçıklar için MTK varsayımları olan tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık incelenmiştir.

Tek boyutluluk varsayımının test edilmesi için Mplus 6 (Muthén ve Muthén, 2010) paket programı kullanılarak tetrakorik Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır ve model-veri uyumunun belirlenmesi için tek faktörlü modelin uyum indeksleri (p değeri, χ^2/sd , RMSEA, CFI ve TLI değerleri, faktör yükleri ve faktör özdeğerleri) incelenmiştir (Byrne, 2013). Yapılan analizden elde edilen model uyum indeksleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kitapçıkların Tetrakorik Korelasyona Dayalı AFA Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	Madde sayısı	Örneklem (N)	P değeri	χ^2 /sd	Faktör yükleri	RMSEA	CFI	TLI (NFI)
Kitapçık numarası								
1	25	4060	0.00	3.74	0.26-0.77	0.026	0.97	0.97
2	23	4051	0.00	4.50	0.31-0.75	0.029	0.97	0.96
3	23	4048	0.00	9.72	0.24-0.74	0.046	0.93	0.92
4	25	4055	0.00	18.6	0.26-0.72	0.066	0.82	0.80
5	29	4039	0.00	18.6	0.30-0.91	0.066	0.96	0.96
6	28	4072	0.00	15.3	0.27-0.91	0.030	0.99	0.99
7	25	4074	0.00	5.30	0.28-0.69	0.033	0.95	0.95
8	23	4101	0.00	6.47	0.38-0.67	0.037	0.95	0.94
9	27	4064	0.00	22.66	0.34-0.86	0.073	0.98	0.98
10	27	4070	0.00	26.61	0.26-0.83	0.079	0.98	0.98
11	24	4080	0.00	6.96	0.28-0.74	0.038	0.94	0.93
12	24	4048	0.00	12.42	0.30- 0.95	0.053	0.94	0.94
13	26	4094	0.00	41.84	0.24-0.92	0.100	0.92	0.92
14	28	4075	0.00	32.00	0.29-0.81	0.083	0.92	0.92

Tablo 1 incelendiğinde, p değerlerinin hepsinin anlamlı olduğu, χ^2/sd değeri içinse 1.ve 2. kitapçıkların dışındaki tüm kitapçıkların χ^2/sd değeri 5'ten büyük olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığından dolayı model uyumunu değerlendirmede alternatif olarak geliştirilen CFI ve TLI değerleri incelendiğinde ise 4. Kitapçık dışında tüm kitapçıkların TLI değerlerinin 0,90'dan yüksek olduğu ve aynı şekilde CFI değerlerinin de 4. Kitapçık değeri dışındakilerin 0,92 yüksek olduğu görülmektedir. RMSEA değerleri ile ilgili olarak 13. ve 14. kitapçık hariç tüm kitapçık değerlerinin 0,08'in altında olduğu gözlenmiştir. Schermelleh- Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) çalışmasında örneklem büyüklüğü 250'den fazla ve madde sayısı 12 ve 30 arasında olduğu durumlar için kabul edilebilir uyumu kriterleri olarak χ^2/sd değerinin 5'den küçük, TLI değerinin 0,90'dan büyük ve RMSEA değerinin 0,10'den küçük ve 0,05'den büyük olması gerektiğini belirtmiştir. 4. Kitapçık dışındaki kitapçıklar için model – veri uyumunun iyi olduğu yorumu yapılabilir. Ancak tüm uyum indekslerinin iyi aralıkta olduğu belirlenen 1. ve 2. kitapçık analize dâhil edilmiştir. Bu bölümden sonra bu kitapçıklar kullanılarak analize devam edilmiştir.

Ek olarak Tablo 2' de 1. ve 2. kitapçıkların öz değerleri verilmiştir.

Tablo 2. 1. ve 2. Kitapçık Özdeğerleri

Özdeğerler Kitapçıklar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	8.24	1.22	1.13	1.03	0.98	0.95	0.88	0.85	0.80	0.78
2	7.51	1.28	1.18	1.09	0.95	0.86	0.82	0.77	0.75	0.73

Tablo 2’de yer alan faktör özdeğerleri incelendiğinde her kitapçık için de birinci ve ikinci faktör arasındaki oranın 3’den büyük olduğu görülmüştür. Lord (1980:21) tek boyutluluğun belirlenmesinde, faktör analizinde birinci faktör yüküne ait özdeğerinin (eigen value), ikinci faktör yüküne ait özdeğerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmamasının tek boyutluluğa ölçü sayılabileceğini savunmuştur. Bu bilgiler ışığında iki kitapçığın da baskın bir boyuta sahip olduğu ya da tek boyutlu olduğu şekilde yorum yapılabilir.

Yerel bağımsızlık için alanyazında (Embretson ve Reise, 2000, s.48; Hambleton vd., 1991, s.11) tek boyutluluk varsayımının karşılanmış olmasının, kanıt olarak sunulabildiği belirtilmektedir. Ayrıca Lord (1980, s.21) tek boyutluluk varsayımının karşılanması durumunda belli bir yetenek düzeyindeki bireylerin maddelere verdiği tepkiler arasındaki korelasyonun sıfır olduğunu ve bu nedenle tek boyutlu olan ölçeğin aynı zamanda yerel bağımsızlık varsayımını da karşıladığını belirtmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda kitapçıklar baskın bir tek boyuta sahip olduğundan yerel bağımsızlık varsayımını sağladığı yorumu yapılabilir.

Varsayım analizi sonucunda seçilen 1. ve 2. kitapçıkların eşitlemesi için MTK eş değer olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanılmıştır. Çalışma deseni Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışmanın Eşitleme Deseni

Grup	1.Kitapçık	Ortak	2.Kitapçık	Toplam
Y	14	11		25
X		11	12	23

Tablo 3 incelendiğinde iki kitapçık arasında 11 ortak maddenin bulunduğu ve madde sayılarının sırasıyla 25 ve 23 olduğu görülmektedir. Bu desen kullanılarak MTK gözlenen ve gerçek eşitlemelerin yapılması için öncelikle ST programı kullanılarak ölçek dönüştürme yöntemlerinin katsayıları hesaplanmış ve daha sonra gözlenen ve gerçek puan eşitlemeler PIE paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Madde –Test Korelasyonu

Madde-toplam korelasyonu ölçek maddelerin geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Korelasyonun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017, s.183). Çalışmada kullanılacak iki kitapçığa ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kitapçıkların Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu

Kitapçık	Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
1	1	0,32	8	0,32	15	0,36	22	0,45
	2	0,46	9	0,23	16	0,42	23	0,20
	3	0,38	10	0,40	17	0,48	24	0,36
	4	0,41	11	0,20	18	0,47	25	0,54
	5	0,44	12	0,36	19	0,29		
	6	0,42	13	0,44	20	0,42		
	7	0,28	14	0,29	21	0,29		
2	1	0,33	7	0,28	13	0,49	19	0,33
	2	0,39	8	0,45	14	0,37	20	0,36
	3	0,46	9	0,21	15	0,35	21	0,32
	4	0,47	10	0,35	16	0,29	22	0,50
	5	0,30	11	0,48	17	0,33	23	0,41
	6	0,32	12	0,38	18	0,36		

Madde toplam korelasyonunda korelasyon değerlerinin 0,30 ve üzerine olması o maddenin bireyi iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında olması ise o maddenin zorunlu olduğunda teste alınabileceği anlamına gelir. 0,20'den düşük maddelerin testten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2017, s.183). Tablo 4 incelendiğinde, 1. kitapçığındaki madde- toplam korelasyonlarının $r=0,20$ ile $r=0,54$ arasında ve son olarak 2. kitapçığındaki maddelerin madde –toplam korelasyonlarının $r=0,21$ ile $r= 0,50$ arasında değiştiği görülmektedir. Sonuç olarak 0,20' den küçük değeri olan madde bulunmadığından analize madde çıkartılmadan devam edilmiştir.

İki kitapçıktan rastgele seçilen 500, 1000 ve 3000 kişilik veri setleri MTK varsayımları açısından incelenmiştir. Tek boyutluluk için R 4.1.1 programı “psych” (Revelle, 2012) paketi kullanılarak tetrakorik AFA yapılmıştır. Yerel bağımsızlık açısından ise tek boyutluluk sonucu kanıt olarak kullanılmıştır. Analizlere ait sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tetrakorik Korelasyona Dayalı AFA Uyum İndeksleri

Kitapçık	Örneklem (N)	P değeri	Uyum İndeksleri			
			χ^2/sd	Faktör yükleri	RMSEA	TLI
1	500	0.00	1.52	0.29-0.77	0.03	0.95
	1000	0.00	2.07	0.21-0.78	0.05	0.97
	3000	0.00	4.03	0.26-0.76	0.04	0.98
2	500	0.00	1.58	0.27-0.78	0.03	0.95
	1000	0.00	2.31	0.26-0.71	0.06	0.96
	3000	0.00	4.99	0.29-0.73	0.04	0.98

Tablo 5 incelendiğinde, p değerlerinin hepsinin 0,05'den küçük olduğu ve χ^2/sd değerlerinin hepsinin 5'den küçük olduğu belirlenmiştir. Ek olarak CFI ve TLI değerlerinin 0,93'den büyük olduğu ve RMSEA değerlerinin 0,07'den küçük olduğu görülmektedir. Madde faktör yüklerine bakılacak olursa minimum değer 0,21 ve maksimum değer 0,78 olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32 den büyük olması gerekir (Büyüköztürk,) ancak madde-toplam korelasyonu için 0,20-0,30 arasının da kabul edilebilir olduğu ve uyum indekslerinin iyi çıkması nedeniyle maddeler ölçekten çıkartılmamıştır. Bu konu ile ilgili olarak Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) de çalışmasında örneklem büyüklüğü 250'den fazla ve madde sayısı 12 ve 30 arasında olduğu durumlar için kabul edilebilir uyumu kriterleri olarak χ^2/sd değerinin 5'den küçük, TLI değerinin 0,90'dan büyük ve RMSEA değerinin 0,10'den küçük ve 0,05'den büyük olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgi ışığında model uyum indekslerin de genel olarak modelin veriyle uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. Diğer bir deyişle kitapçıklara ait veri setleri ile tek boyutlu model arasındaki uyumun iyi olduğu yorumu yapılabilir.

Ayrıca yerel bağımsızlık için ise alanyazında (Embretson ve Reise, 2000, s.48; Hambleton vd., 1991, s.11) tek boyutluluk varsayımının karşılanmış olmasının, kanıt olarak sunulabildiği belirtilmektedir.

Standart Hataların Kestirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Bootstrap yönteminde standart hataların hesaplanması aşağıda açıklanan 5 basamakta gerçekleşmiştir (Tsai, vd., 2001):

1. Orijinal iki formdan randum olarak bootstrap veri setleri çekilmiştir.
2. İki formun madde parametre kestirimleri için MTK kalibrasyonları yapılmıştır.
3. Elde edilen ortak madde parametreleri kullanılarak iki form için MTK ölçek dönüştürme katsayıları (A ve B) hesaplanmıştır.
4. Birinciden üçüncüye kadar olan basamaklar birçok kez tekrar edilmiştir (replikasyon sayısı kadar)
5. Dördüncü basamakta elde edilen eşitlenmiş puanların standart sapması hesaplanarak MTK bootstrap eşitleme hataları elde edilmiştir.

Bu çalışmada MTK gerçek ve gözlenen eşitlemeleri ölçek dönüştürme yöntemlerine göre analiz etmek yukarıdaki basamaklar R4.1.1 programının “EquateIRT” (Battaaz, 2015), paketi kullanılarak yapılmıştır. Replikasyon sayısı ile ilgili olarak Efron ve Tibshirani (1994, s.50) standart hata kestirimini replikasyon sayısına göre incelemiştir. Bu çalışmada 25 replikasyonun bilgilendirici olduğu, 50 replikasyon sayısının genel olarak yeterli bir standart hata kestirimi verdiğini ve 200 ve üstü replikasyonun çok nadir ihtiyaç duyulduğunu ancak replikasyon sayısı arttıkça kestirimlerin doğruluğunun artabileceğini belirtilmiştir. Bu çalışmada 500 replikasyon kullanılmıştır.

Delta yöntemi için ise standart hataların hesaplanması R 4.1.1 programı “EquateIRT” paketi aracılığıyla yapılmıştır. MTK eş değer olmayan gruplar için ortak madde deseni için standart hata formülü aşağıdaki gibidir:

$$SEE(\hat{\eta}) = \sqrt{\frac{\partial \eta}{\partial \beta} \text{acov}(\hat{\beta}) \frac{\partial \eta}{\partial \beta}} \quad (1)$$

Formül 1’de $\frac{\partial \eta}{\partial \beta}$ = elementleri ölçek dönüştürme katsayıları (A ve B) ve madde parametreleri kullanılarak elde edilen puanların kısmi türevleri olan bir vektördür.

$acov(\hat{\beta})$ = ölçek dönüştürme katsayıları ve madde parametre kestirimlerinin varyans-kovaryans matrisidir (Osawaga, 2001; Battauz, 2015).

BULGULAR

“Gerçek puan eşitlemede örneklem büyüklüğüne ve MTK eşitlemede kullanılan ölçek dönüştürme yöntemlerine göre delta ve bootstrap yöntemlerinin ürettiği hatalar nasıl değişmektedir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Gerçek puan eşitleme sonrasında elde edilen hata ortalamaları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Değişkenlere Göre Gerçek Puan Eşitleme Hataları

Örneklem büyüklüğü	Ölçek dönüştürme	Bootstrap	Delta
500	Stocking Lord	0.03	0.34
	Ort.-ort.	0.25	0.71
	Ort.-s.sapma	0.20	0.52
	Haebara	0.05	0.34
1000	Stocking Lord	0.01	0.20
	Ort.-ort.	0.04	0.40
	Ort.-s.sapma	0.06	0.32
	Haebara	0.01	0.20
3000	Stocking Lord	0.01	0.11
	Ort.-ort.	0.01	0.22
	Ort.-s.sapma	0.02	0.23
	Haebara	0.01	0.11

Tablo 7’de görüldüğü üzere gerçek puan eşitleme hatalarında genel olarak bootstrap yöntemi ile elde edilen hataların daha düşük değerler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beklendiği gibi örneklem büyüklüğü arttıkça hatalar küçülmektedir.

Ölçek dönüştürme yöntemlerine göre ise bootstrap hataları için 500, 100 ve 3000 kişilik örnekleme en düşük hatanın Stocking Lord yönteminde olduğu görülebilir. Delta yönteminde ise 500, 100 ve 3000 kişilik örnekleme de Stocking Lord, yöntemin en düşük hataları üretmiştir. En yüksek hatalar ise 500 kişilik örneklem için bootstrap ve delta yönteminde ortalama –ortalama yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. 1000 kişilik örneklem için bootstrap yönteminde ortalama- standart sapma ve delta yönteminde ortalama- ortalama yöntemlerinde en yüksek hatalar görülmektedir. Son olarak 3000

kişilik örneklem için her iki yöntemde de ortalama- standart sapma yöntemi en yüksek hata değerini vermiştir.

“Gözlenen puan eşitlemede örneklem büyüklüğüne ve MTK eşitlemede kullanılan ölçek dönüştürme yöntemlerine göre delta ve bootstrap yöntemlerinin ürettiği hatalar nasıl değişmektedir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Gözlenen puan eşitlemeden elde edilen eşitleme hata ortalamaları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Değişkenlere Göre Gözlenen Puan Eşitleme Hataları

Örneklem büyüklüğü	Ölçek dönüştürme	Bootstrap	Delta
500	Stocking Lord	0.01	0.23
	Ort.-ort.	0.24	0.63
	Ort.-s.sapma	0.20	0.40
	Haebara	0.04	0.24
1000	Stocking Lord	0.01	0.16
	Ort.-ort.	0.04	0.38
	Ort.-s.sapma	0.06	0.29
	Haebara	0.01	0.16
3000	Stocking Lord	0.00	0.10
	Ort.-ort.	0.01	0.21
	Ort.-s.sapma	0.02	0.21
	Haebara	0.00	0.10

Tablo 8 incelendiğinde genel olarak bootstrap yöntemi ile elde edilen hataların daha düşük olduğu görülmektedir. Beklendiği gibi hataların örneklem büyüklüğü arttıkça azaldığı gözlemlenmiştir.

Ölçek dönüştürme yöntemleri göz önüne alındığında bootstrap yöntemi için 500 ve 1000 kişilik örneklerde Stocking Lord ve 3000 kişilikte ise Haebera yöntemlerinin en düşük hataları ürettiği belirlenmiştir. Delta yöntemi için ise 500 ve 3000 kişilik örneklerde bootstrap yöntemindekiyle aynı şekilde Stocking Lord, 1000 kişilik örneklerde ise Haebera yöntemleri en düşük hata değerlerini ürettiği görülmektedir. En yüksek hata üreten yöntemler ise bootstrap yöntemi için 500 kişilik örnek için

ortalama- ortalama yöntemi iken 1000 ve 3000 kişilik örneklem için ortalama-standart sapmadır. Delta yönteminde 500 ve 1000 kişilik örneklemde ortalama-ortalama ve 3000 kişilik örneklemde ise ortalama- standart sapma yöntemi en yüksek hata değerini üretmektedir.

Bootstrap Yönteminde Gözlenen ve Gerçek Puan Eşitleme Hatalarının Karşılaştırılması

Yapılan analizin sonuçları Tablo 9’da raporlanmıştır.

Tablo 9. Gerçek ve Gözlenen Puan Eşitlemeye göre Bootstrap Hatalar

Örneklem büyüklüğü	Ölçek dönüştürme	Gerçek puan eşitleme	Gözlenen puan eşitleme
500	Stocking Lord	0.03	0.01
	Ort.-ort.	0.25	0.24
	Ort.-s.sapma	0.20	0.20
	Haebara	0.05	0.04
1000	Stocking Lord	0.01	0.00
	Ort.-ort.	0.04	0.04
	Ort.-s.sapma	0.06	0.06
	Haebara	0.01	0.01
3000	Stocking Lord	0.01	0.00
	Ort.-ort.	0.01	0.01
	Ort.-s.sapma	0.02	0.02
	Haebara	0.01	0.00

Tablo 9 incelendiğinde gerçek ve gözlenen puan eşitleme hatalarının birbirine yakın olduğu, ancak genel olarak gözlenen puan eşitlemedeki hataların gerçek puan eşitlemedekilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sadece 1000 kişilik örneklem için ortalama –ortalama yönteminde gerçek puan eşitleme hatasının gözlenenden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Delta yönteminde gözlenen ve gerçek puan eşitleme hatalarının karşılaştırılması

Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Gerçek ve Gözlenen Puan Eşitlemeye göre Delta Hatalar

Örneklem büyüklüğü	Ölçek dönüşürme	Gerçek puan eşitleme	Gözlenen puan eşitleme
500	Stocking Lord	0.33	0.23
	Ort.-ort.	0.71	0.63
	Ort.-s.sapma	0.52	0.40
	Haebara	0.34	0.24
1000	Stocking Lord	0.20	0.16
	Ort.-ort.	0.40	0.38
	Ort.-s.sapma	0.32	0.29
	Haebara	0.20	0.16
3000	Stocking Lord	0.11	0.10
	Ort.-ort.	0.22	0.21
	Ort.-s.sapma	0.23	0.21
	Haebara	0.11	0.10

Tablo 10 göz önüne alındığında genel olarak bootstrap yönteminde olduğu gibi gözlenen puan eşitleme hatalarının gerçek puan eşitlemedekilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada TIMMS 2015 4. sınıf matematik verisi kullanılarak bootstrap ve delta yöntemleri tarafından elde edilen MTK gözlenen ve gerçek puan eşitleme hataları farklı örneklem büyüklüğü ve ölçek dönüştürme yöntemleri gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Ek olarak da kullanılan ölçek dönüştürme yöntemleri gerçek ve gözlenen puan eşitlemelerden elde edilen hatalar bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda gerçek ve gözlenen puan eşitlemenin her ikisinde de bootstrap yönteminde delta yöntemine göre daha düşük hata değerleri elde edildiği belirlenmiştir. Ölçek dönüştürme yöntemlerine göre gerçek puan eşitlemede bootstrap ve delta yönteminde her örneklem büyüklüğünde en düşük hatanın Stocking Lord yönteminde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde gözlenen puan eşitlemede de genel olarak en düşük hata Stocking Lord yöntemindeyken, bootstrap yönteminde 3000 kişilik ve delta yönteminde 1000 kişilik örneklerde Haebara yöntemindeyken, bootstrap ve delta yöntemlerinde genel olarak gözlenen puan eşitlemede daha düşük hatalar üretilirken, sadece bootstrap yönteminde 1000 kişilik örneklerde ortalama- ortalama yönteminde gerçek puan eşitleme daha düşük hata üretmektedir. Genel olarak gözlenen puan eşitleme hataları hem delta hem de bootstrap yöntemlerinde her dört ölçek dönüştürme yönteminde de gerçek puan eşitleme hatalarından düşüktür.

Tüm örneklem büyüklüklerinde, bootstrap yöntemiyle elde edilen hataların delta yönteminde elde edilen hatalardan düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Zeng (1991) tarafından yapılan çalışmada bulunan delta ve bootstrap yöntemlerinden elde edilen hataların yakın olduğu sonucu ile çelişmektedir.

Ölçek dönüştürme yöntemleri ile ilgili olarak bu çalışmada her örneklem büyüklüğünde bootstrap ve delta yöntemleri kullanıldığında karakteristik eğrisi yöntemlerinin (Stocking Lord ve Haebara) moment yöntemlerinden daha düşük hatalar ürettikleri belirlenmiştir. Baker ve Al- Karni (1991) ve Hanson ve Beguin (2002) çalışmalarında da bu bulguyla benzer sonuçlar elde etmiştir. Ek olarak Ogasawara (2001) de 2 ve 3 parametrelili modelleri inceleyerek aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Yine benzer

olarak Zhang (2020) de çalışmasında her simülasyon durumunda ve gerçek veri setinde karakteristik eğri yöntemleri kullanılarak elde edilen hataların moment yöntemlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bu konuda daha doğru ve kararlı eşitleme sonuçları verebileceğinden karakteristik eğrisi yöntemlerinin moment yöntemlere göre daha tercih edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baker ve Al-Karni, 1991; Hanson ve Beguin, 2002; Kim ve Kolen, 2007; Ogasawara, 2001; Zhang, 2020).

Way ve Tang (1991) tarafından yapılan çalışmada ortalama-standart sapma yönteminin ortalama-ortalama ve Stocking Lord yöntemlerinden daha az kararlı kestirimler sağladığı bulunmuştur. Bu çalışmada ise aksine gerçek ve gözlenen puan eşitlemede 500 kişilik örneklemede bootstrap ve delta yöntemleri için ve 1000 kişilik örneklemede delta yönteminde ortalama – ortalama yönteminin ortalama – standart sapmaya göre daha büyük hata değerleri ürettiği görülmüştür. Diğer yandan bu bulguyla benzer olarak bu çalışmada 1000 kişilik örneklemede bootstrap ve 3000 kişilik örneklemede delta ve bootstrap hataları incelendiğinde ortalama – standart sapma yönteminin ortalama-ortalama yöntemine göre daha yüksek hatalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu açıklamak için Baker ve Al-Karni (1991) ortalamaların standart sapmalara göre daha kararlı parametreler olması dayanak gösterilerek ortalama – ortalama yönteminin ortalama- standart sapmaya göre daha iyi kestirimler verdiğini raporlamıştır.

Ayrıca Ogasawara (2001) tarafından yapılan çalışmada da en iyi yöntemin Stocking Lord olduğu bulgusu, bu çalışmada gerçek puan eşitlemede delta ve bootstrap yöntemlerinde her örneklem büyüklüğünde en düşük hata değeri veren yöntemin Stocking Lord olmasıyla tutarlıdır. Ancak bu durumun aksine bu çalışmada gözlenen puan eşitlemede 1000 kişilik örneklem delta yönteminde ve 3000 kişilik örneklem bootstrap yönteminde en düşük hata değeri üreten çalışmanın Haebara olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak Gök (2012) çalışmasında bulunan sonuca benzer olarak bu çalışmada da yöntemlerin farklı koşullar altında farklı sonuçlar verdiği bulunmuştur. Gök (2012) çalışmasında bu çalışmada da olduğu gibi farklılaşmanın miktarının değişkenlere göre değişmekte olduğunu ve değişkenlere bağlı olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen veriler ışığında delta ve bootstrap yöntemleriyle elde edilen hataların araştırma koşullarına ve kullanılan verilere göre değişmekte olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Gök ve Kelecioğlu (2014) da çalışmalarında çalışma sonuçları farklı koşul ve durumlarda diğer yöntemlerden üstün olan tek bir yöntem olmadığı gibi, hangi yöntemi seçmenin en iyi sonuçları vereceği konusunda da açık bir kanıtın olmadığı; fakat eşitleme çalışmalarında elde edilen sonuçların daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılığı bir yöntemi seçmek için en bilgilendirici yol olduğu belirtmiştir.

Bu çalışma uygulayıcı ve araştırmacıların ilgilendikleri ve karşılına çıkan gerçek veri setlerinden biri olan TIMMS verisi ile yapılmıştır. Gerçek veri doğası gereği karmaşık olabilir ve kontrol edilemeyen bazı değişkenler içerebilir. Bu çalışmada değişkenleri kontrol edebilmek amacıyla başarı ortalaması etrafında olan benzer yetenek düzeyine sahip veri setleri analize dâhil edilmiş ve 14 kitapçık arasından model uyum indekslerinin hepsinin kabul edilebilir düzeyde olduğu kitapçık çifti seçilmiştir. Bu doğrultuda gelecek çalışmalarda belirlenen şartlara göre üretilen simülasyon veri ile de analizlerin sınanması önerilmektedir.

Çalışmada kullanılan replikasyon sayısı, formlar arasındaki güçlük farkı, birey yetenek düzeyleri ve zaman değişkenleri de araştırmada kontrol edilen değişkenlere eklenerek çalışma geliştirilebilir. Çalışma dikey eşitleme yapılarak yani yıllar arasındaki veriler kullanılarak da yapılabilir. İncelenen hata kestirim yöntemlerine çoklu veri atama (multiple imputation) da dâhil edilerek alanyazına katkı sağlayan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksekioglu, B. (2017). Madde tepki kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması: PISA 2012 fen testi örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin. Retrieved from <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/3143>.
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 508-600). Washington: American Council on Education.
- Akın-Arıkan, Ç. (2017). Kernel eşitleme ve madde tepki kuramına dayalı eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. Retrieved from <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/3902>
- Baker, F.B., & Al-Karni, A. (1991). A Comparison of Two Procedures for Computing IRT Equating Coefficients. *Journal of Educational Measurement*, 28 (2), 147-162, DOI: 10.1111/j.1745-3984.1991.tb00350.x
- Battaaz, M. (2013). IRT test equating in complex linkage plans. *Psychometrika*, 78(3), 464-480. DOI:10.1007/s11336-012-9316-y
- Battaaz, M. (2015). equateIRT: An R package for IRT test equating. *Journal of Statistical Software*, 68(1), 1-22. Retrieved from <https://www.jstatsoft.org/article/view/v068i07>
- Bozdağ, S., & Kan, A. (2010). Şans başarısının test eşitlemeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 91-108. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7799/102166>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. routledge. DOI: 10.4324/9780203807644
- Cook, L. L., & Eignor, D. R. (1991). IRT equating methods. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10 (3), 37-45, DOI: 10.1111/j.17453992.1991.tb00207.x
- Çağlak, S. (2015). The use of a Meta-Analysis Technique in Equating and Its Comparison with Several Small Sample Equating Methods. Doktora Tezi, Florida Üniversitesi, USA. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/1759157142?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>


- Demir, S., & Güler, N. (2014). Study of test equating on the common item non-equivalent group design Ortak maddeli denk olmayan gruplar desenine ilişkin test eşitleme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 190-208. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2870>
- Demirus, K. B., & Gelbal, S. (2016). Ortak maddelerin değişen madde fonksiyonu gösterip göstermemesi durumunda test eşitlemeye etkisinin farklı yöntemlerle incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 182-201. DOI: 10.21031/epod.56218
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1994). *An introduction to the bootstrap*. CRC press.
- Embretson, S. E. V., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Felan, G. D. (2002). *Test equating: Mean, linear, equipercentile and item response theory*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association (Austin, TX, February 14-16, 2002).
- Gök, B. (2012). *Denk olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanılarak madde tepki kuramına dayalı eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Retrieved from <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1767/c8ab915b-7862-4913-a87f-4195e382ef66.pdf?sequence=1>
- Gök, B., & Kelecioğlu, H. (2014). Denk olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanılarak madde tepki kuramına dayalı eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 120-136. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17393/181786?publisher=mersin?publisher=mersin?publisher=mersin?publisher=mersin>
- Gül, E., Gül, Ç. D., Bökeoğlu, Ö. Ç., & Özkan, M. (2017). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Matematik Alt Testi Asıl Sınav Ve Mazeret Sınavlarının Madde Tepki Kuramına Göre Eşitlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1900-1915. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363973
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. USA: Sage.
- Hanson, B. A., & Beguin, A. A. (2002). Obtaining a common scale for item response theory item parameters using separate versus concurrent estimation in the common-item equating design. *Applied Psychological Measurement*, 26 (3), 3-24. DOI: 10.1177/0146621602026001001
- Kilmen, S. (2010). *Madde tepki kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinden kestirilen eşitleme hatalarının örneklem büyüklüğü ve yetenek dağılımına göre*

- karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Retrieved from <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34147>
- Kim, S., & Kolen, M. J. (2007). Effects on scale linking of different definitions of criterion functions for the IRT characteristic curve methods. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32(4), 371-397. DOI: 10.3102/1076998607302632
- Kolen, M. J. (1988). Traditional Equating Methodology. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7 (4), 29-36. DOI: 10.1111/j.1745-3992.1988.tb00843.x
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2004). *Test equating, scalling and linking* (Second Edition). USA: Springer.
- Li, D., Jiang, Y., & von Davier, A. A. (2012). The Accuracy and Consistency of a Series of IRT True Score Equatings. *Journal of Educational Measurement*, 49(2), 167–189. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41653582>
- Livingstone, S. A. (2004). Equating test scores (Without IRT). Educational Testing Service. Retrieved from <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/LIVINGSTON.pdf>
- Lord, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Loyd, B. H., & Hoover, H. D. (1980). Vertical equating using the rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 17(3), 179–193. DOI:10.1111/j.1745-3984.1980.tb00825.x
- MEB (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar*. Ankara: Hermes. Retrieved from <https://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3>
- Michaelides, M. P. (2003). *Effects of common-item selection on the accuracy of item response theory test equating with nonequivalent groups*. Stanford University. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/305304806?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). 1998–2010 Mplus user's guide. *Muthén and Muthén*, 39-49. Retrieved from https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Ogasawara, H. (2001). Standard Errors of Item Response Theory Equating/Linking by Response Function Methods. *Applied Psychological Measurement*, 25 (1), 53–67. DOI: 10.1177%2F01466216010251004
- Öztürk, N., & Anıl, D. (2012). Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı puanlarının eşitlenmesi üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(165). Retrieved from <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1141>
- Popham, W.J. (1999). "Why standardized tests don't measure educational quality". *Educational Leadership*. 56 (6): 8–15.

- Patton, J. M., Cheng, Y., Yuan, K. H., & Diao, Q. (2014). Bootstrap standard errors for maximum likelihood ability estimates when item parameters are unknown. *Educational and Psychological Measurement, 74*(4), 697–712. DOI: 10.1177/0013164413511083
- Revelle, W. (2012). Procedures for psychological, psychometric, and personality research. *Acesso em, 9*. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf>
- 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. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tsai, T. H., Hanson, B. A., Kolen, M. J., & Forsyth, A. R. A. (2001). A comparison of bootstrap standard errors of IRT equating methods for the common-item nonequivalent groups design. *Applied Measurement in Education, 14*(1), 17–30. DOI:10.1207/S15324818AME1401_03
- Turgut, M. F. , & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyar, Ş., Aksekioglu, B., & Öztürk Gübeş, N. (2020). Comparison of Different Scale Linking Methods in PISA 2012 Mathematics Literacy Test. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 121-148. Retrieved from <https://acikerisim.mehmetakif.edu.tr/xmlui/handle/11672/3258>.
- Velhelst, N. D. (2004). Reference Supplement to The Preliminary Pilot Version of The Manuel for Relating Language Examinations to the Common European Framework Of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Section G: Item Response Theory. DGIV/EDU/LANG (2004) 13, Council of Europe Language Policy Division, Strasbourg.
- Way, W. D., & Tang, K. L. (1991). *A Comparison of Four Logistic Model Equating Methods*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Zeng, L. (1991). Standard Errors of Linear Equating for the Single-Group Design. Retrieved from https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR91-04.pdf
- Zhang, Z. (2020). Estimating standard errors of IRT true score equating coefficients using imputed item parameters. *The Journal of Experimental Education, 1*-23. DOI: 10.1080/00220973.2020.1751579

Zhang, Z., & Zhao, M. (2019). Standard errors of IRT parameter scale transformation coefficients: Comparison of bootstrap method, delta method, and multiple imputation method. *Journal of Educational Measurement*, 56(2), 302-330.
DOI: 10.1111/jedm.12210

ORCID

Rana SALMANER DOĞAN  <https://orcid.org/0000-0003-1307-3826>
Şeref TAN  <https://orcid.org/0000-0002-9892-3369>

SUMMARY

Standardized tests are generally large-scale tests that measure students' educational and basic abilities development in different fields (Turgut & Baykul, 2012). One of the difficulties encountered in the application of these tests is the necessity of converting the scores, obtained from multiple forms of tests applied for the same purpose every year or more than once a year, into a comparable situation in order to make valid and consistent decisions about evaluating students' development or selecting them (Kilmen, 2010). The statistical method used to overcome this difficulty and adjust tests' difficulty differences is called "test equating" (Kolen & Brennan, 2004: 2).

Considering the advantages of equating methods, it prevents possible injustices against individuals who take the difficult test and eliminates bias problems resulting from test forms (Angoff, 1971; Cook & Eignor, 1991; Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991). Another benefit of the method is that it allows parameters of a lot of items in a test to be calculated in a single session. In some sessions, the number of items in the test may be too many to be applied to every individual. In this case, each individual in the respondent group, where the questions are applied, can respond to question sets and common items according to a certain test pattern (Verhelst, 2004). Apart from these benefits, test equation still has some limitations. It can be said that the most common of these limitations are equation errors.

*In this study, it was aimed to compare the delta and bootstrap methods used to determine standard errors in IRT test equation according to different sample sizes and scale conversion methods. As the study aims to examine a method in a more comprehensive way and according to different variables, it is a descriptive study. 500, 1000 and 3000 people samples chosen randomly from the data of the countries above and below the midpoint of the TIMSS achievement scale (500) (Australia, Canada, Italy, Spain, Croatia, the Slovak Republic, New Zealand, Turkey and Georgia) were used in the study. In order to determine which, one would be used among the 14 booklet types used in the TIMMS exam, the IRT assumptions were examined, and it was chosen the pair of booklets (booklets 1 and 2). In addition, in the literature, it was stated that the result of testing unidimensionality hypothesis can be used as evidence for local independence (Embretson & Reise, 2000, p.11.). The item-test correlation was calculated so as to be evidence of internal reliability. It was found that the lowest correlation was 0.20 and the highest correlation was 0.50. *b* parameters of the items in the booklets and their averages were calculated. The analyses were continued with the 1st and 2nd booklets, which have all acceptable model fit indices. Three samples obtained from Booklets 1 and 2 were examined in terms of IRT assumptions. Bootstrap error estimation method was applied to randomly selected data by using R 4.1.1 software. Then, using suitable formula for the pattern in the delta method with the same data, the errors were estimated by using the same program.*

As a result of the analysis, it was determined that the errors obtained by the bootstrap method were generally lower in both score equation methods. In both score equation methods, it was found that lower error values were generally obtained by Stocking Lord method. Comparing true and observed errors in bootstrap method, the error values were generally close to each other, but

the observed score equalization produced lower errors than the true score. In line with what Kolen (1988) and Kilmen (2010) found in their studies, the standard error values decrease as the sample size increases in this study. It contradicts with the result that the errors obtained from the delta and bootstrap methods found in the study conducted by Zeng (1991) are close.

Bilişsel Tanı Çerçevesinde GDINA, DINA, DINO Model Uyumlarının Madde ve Test Düzeyinde Gerçek Veriye Dayalı Olarak Karşılaştırılması*

Comparison of GDINA, DINA, DINO Model Fit in Cognitive Diagnosis at Item and Test Level Based on Real Data

Seyhan SARITAŞ AKYOL¹, Mehtap ÇAKAN²

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. seyhansaritasakyol@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. cakanmehtap@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 07.10.2021

Yayına Kabul Tarihi: 07.02.2022

ÖZ

Bilişsel tanı modelleri belirli kategorik gizil özellikler aracılığıyla bireylerin nitelik profillerinin oluşturulmasına imkân vermektedir. Bu modellerden elde edilen çıkarımların geçerli olup olmadığına yönelik kanıt toplamak için model veri uyumunun ortaya konması ve uygun modellerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, bilişsel tanı yaklaşımı kapsamında belirlenen doymuş GDINA modeli yerine indirgenmiş (reduced) DINA ve DINO modellerinin çalışma verisi için kullanılıp kullanılmayacağı her madde düzeyi için Wald istatistiğinin kullanılarak belirlenmesi ve veriye en iyi uyum sağlayan modelin madde ve test düzeyinde karşılaştırılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri seti olarak 478 öğrenciden elde edilen, 36 maddeden oluşan Sayı Karşılaştırma testine ait cevap örüntüsü kullanılmıştır. Analizler R 3.5.3 programında yürütülmüş R programındaki GDINA paketinden yararlanılmıştır. Çalışmada ilk olarak, temele doymuş GDINA modeli alınarak mutlak ve göreceli uyum indeksleri birlikte değerlendirilmiş ve doymuş modelin en iyi uyumu verdiği görülmüştür. Devamında Wald istatistiği kullanılarak doymuş GDINA modeli yerine her madde düzeyi için model veri uyumunda manidar bir kayıp olmadan indirgenmiş DINA ve DINO modellerinin kullanılabilirliği incelenmiştir.

***Alıntı:** Sarıtaş Akyol, S. ve Çakan, M. (2022). Bilişsel tanı çerçevesinde GDINA, DINA, DINO model uyumlarının madde ve test düzeyinde gerçek veriye dayalı olarak karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1083-1108.

Anahtar Sözcükler: *Wald testi, Model karşılaştırma, Model uyumu, BTM*

ABSTRACT

Cognitive diagnostic models enable the creation of individuals' attribute profiles through particular categorical latent variables. In order to collect evidence of whether the inferences drawn from these models are valid or not, it is of great importance to reveal the model-data fit and to identify the models that fit. This study aims to determine whether reduced DINA and DINO models can be used instead of the saturated GDINA model determined within cognitive diagnostic modelling framework by using Wald statistics for each item level and to specify the model that best fits the data by comparing it at the item and test level. The data set of the study was obtained from 478 students and the answer pattern of the Symbolic Number Comparison test comprising 36 items. Analyses were performed in R 3.5.3 program and the GDINA package in the R program was used. In the first stage, the saturated GDINA model was taken as the basis, and the absolute and relative fit indices were evaluated together and it was seen that the saturated model gave the best fit. Afterward, using Wald statistics, instead of the saturated GDINA model, the availability of reduced DINA and DINO models for each item-level with no significant loss in model-data fit was examined.

Keywords: *Wald test, Model comparison, Model fit, CDM*

GİRİŞ

Son yirmi yıl sürecinde eğitimdeki değerlendirme yaklaşımı, eğitimin paydaşlarına tek bir genel test puanı raporlamaktan ziyade öğrencilerin belirli beceriler üzerindeki performansları ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlamak şeklinde değişmektedir (Sen ve Bradshaw, 2017). Özellikle 2001 yılında Amerika’da çıkarılan “No Child Left Behind” yasası eğitimde yapılacak olan reformlarda belirleyici rol oynamıştır (Jiao, 2009; Leighton ve Gierl, 2007). Bu yasa, öğrencilerin yıllık olarak yeterli bir ilerleme kaydetmelerini ve sonunda yetkin bir seviyeye ulaşmalarını gerektirmektedir (Jiao, 2009). Dolayısıyla öğrenci, öğretmen ve ailelerin eğitimde yapılan değerlendirmelere ilişkin derinlemesine bilgilendirilme beklentisi, Amerika başta olmak üzere giderek daha fazla benimsenmiştir (Leighton ve Gierl, 2007). Bilişsel tanı modelleri, öğrenme ve öğretime yardımcı olmada zengin tanılayıcı bilgi sağlayarak bu bağlamda ümit olmuştur (Rupp ve Templin, 2008). Zira bilişsel tanı modelleri, temel olarak bireylerin iyi tanımlanmış niteliklere sahip olup olmama durumlarına ilişkin birey hakkında çıkarımlar yapılmasına imkân tanıyabilmektedir. Eğitimsel ölçmeden doğan bu modellere özellikle bireylerin güçlü ve geliştirmesi gereken yönleri ortaya çıkarılmak istendiğinde veya detaylı geri bildirim beklediği durumlarda başvurulmaktadır.

Bilişsel tanıya dayalı modellemenin altında yatan bilişsel yapı Tatsuoka (1983) tarafından geliştirilen Q-matrisi ile tanımlanmaktadır. İstatistiksel bir yaklaşımla Q-matrisi, hangi maddenin hangi gizil değişkenle ilişkili olduğunu gösteren yük matrisi veya örüntü matrisidir. Q-matrisi doğrusal faktör analizi modelleri ve doğrulayıcı madde tepki teorisi de dâhil olmak üzere, tüm doğrulayıcı istatistiksel modellerde kullanılır (Rupp, Templin ve Henson, 2010, s.55). Q matrisinde her bir madde tepkisinin altında yatan nitelik ya da nitelikler arasındaki ilişki alan uzmanları tarafından belirtilerek matrisin girdileri oluşturulur. Tipik bir Q matrisinde satırlarda maddeler, sütunlarda nitelikler temsil edilir. $J, K \in \mathbb{Z}^+$ olmak üzere Q matrisi $J \times K$ tipinde $Q=(q_{j,k})$ şeklinde tanımlandığı varsayımında, j. maddenin cevaplanması k. niteliği gerektiriyorsa 1, j. maddenin cevaplanması k. niteliği gerektirmiyorsa 0 olarak

kodlanır. Dolayısıyla K tane niteliğin bulunduğu Q matrisinde en fazla 2^k tane olası gizil nitelik sınıfı oluşabilir. Bu durum sadece niteliklerin ikili kodlanması durumunda gerçekliğini korumaktadır.

Alan yazında çok sayıda bilişsel tanı modeli önerilmesine karşın sadece sınırlı sayıda uygulama gerçekleştirilebilmiştir (Jiao, 2009). DINA modeli en yaygın bilinen modellerden olmasına karşın Demir ve Koç (2018) DINA modelin gelişimi ve uygulanabilirliğine ilişkin gerçek verilere dayalı yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, gerçek verileri analiz etmek için bilişsel tanı modellerinin (BTM) kullanıldığı bazı çalışmalar bulunmaktadır (Başokçu, 2012; Başokçu, Öğretmen ve Kelecioğlu, 2013; Bradshaw, Izsak, Templin ve Jacobson, 2014; Demir ve Koç, 2018; Koyuncu, 2020, Lee, Park ve Taylan, 2011; Templin ve Henson, 2006; von Davier, 2008) ancak bunlar henüz pratikte yaygın olarak kullanılmamaktadır.

Bu durumun, BTM'de model uyum literatüründeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabileceği vurgulanmaktadır (Hu, Miller, Huggins-Manley ve Chen, 2016). Bilişsel tanı modellerinden elde edilen yorum ve çıkarımların geçerliğine ilişkin kanıt toplamak adına araştırmacının uygun modeli belirlemesi ve veri uyumunun ortaya koyması kullanılan modellerin yararlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak de la Torre ve Lee (2013) araştırmacının belirlediği tercih dışında, kullanılacak bilişsel tanı modellerinden en uygun modeli seçmenin en doğru yolunun net olmadığını ifade etmiştir. Han ve Johnson (2019) çalışmalarında modelin yanlış tanımlanmasının veya model uyumsuzluğunun türü ne olursa olsun, BTM kullanıcılarının model-veri uyumsuzluğunu çeşitli açılardan araştırmak için araçlara ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Bahsedilen durumlardan dolayı eğitimde test uygulayıcıları, çok sayıda modelden hangi modeli nasıl seçeceği hususunda zorluk yaşayabilmektedir (Jiao, 2009). Bu durum, bilişsel tanı yaklaşımında alan yazındaki gelişmelerin eğitimdeki uygulamalara verimli olarak yansıtılmaması ve pratikteki yararlılığının sınırlı kalması sonucunu doğurmaktadır. Bunun yanı sıra birçok farklı bilişsel tanı modelleri formülasyonun farklı model sınıflarını temsil edip etmediği veya modellerin birbirleriyle ne ölçüde ilişkili olduğu tam olarak açık olmamaktadır. Bu farklı

formülasyonlarda model parametrelerinin birlikte kestirilmesi ve bunların madde düzeyinde görelî uyumlarını karşılaştırmak zor görevler olarak kalmıştır (de la Torre, 2011).

Uygulamadan gelen gerçek verilere dayalı bilişsel tanı analizine ilişkin araştırma sayısının artması şüphesiz ki bu konuda çalışan araştırmacılara ve eğitim uygulayıcılarına ışık tutacaktır. von Davier ve Lee'ye göre (2019) son zamanlardaki gerçek veri analizleri dikkate alındığında farklı maddeler hem indirgenmiş (reduced) hem de doymuş (saturated) olmak üzere farklı BTM türlerini gerektirebilmektedir. Bu çalışmada uygun modelin hem test düzeyinde hem de madde düzeyinde belirlenebilmesi adına GDINA modeli kullanılmıştır. Çünkü genel bir BTM çerçevesi olarak GDINA, model formülasyonuna ek olarak her bir madde için tasarım (design) ve ağırlık matrislerine dayalı model kestirimi için bir bileşen (component) ve her bir madde için Wald testine dayalı model karşılaştırma için bir bileşen içermektedir (de la Torre, 2011). Bu çalışma, GDINA çerçevesinde gerçek veri üzerinde tek bir testte DINA ve DINO modelleri gibi birden fazla BTM parametresi kestirmeye, kısıtlanmış (constrained) ve kısıtlanmamış (unconstrained) BTM'nin test düzeyinde mutlak ile görelî uyumlarının değerlendirilmesine ve her madde düzeyinde Wald testine dayalı uygun modelin belirlenmesine imkân sağlamaktadır. Bu çalışmada bilişsel tanı yaklaşımı ile belirlenen doymuş GDINA modeli yerine indirgenmiş DINA ve DINO modellerinin kullanılıp kullanılmayacağı ve veriye en iyi uyum sağlayan modelin madde ve test düzeyinde karşılaştırılarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

Problem İfadesi

Bilişsel tanı çerçevesinde GDINA, DINA ve DINO modellerinin, gerçek veriye dayalı olarak model uyumları test düzeyinde nasıl değişiklik göstermektedir ve madde düzeyinde veriye en iyi uyum sağlayan model ya da modeller hangileridir?

Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. GDINA, DINA ve DINO modelleri için test düzeyinde mutlak uyum istatistikleri nelerdir?
2. GDINA, DINA ve DINO modellerinden elde edilen görelî uyum indeksleri incelendiğinde hangi model veriye daha iyi uyum sağlamaktadır?
3. Wald istatistiği kullanılarak bakıldığında madde düzeyinde hangi indirgenmiş model veya modeller veriye daha iyi uyum göstermiştir?

Çalışma kapsamında kullanılan DINA, GDINA, DINO modellerine kısaca yer verilmiştir.

DINA Model

DINA (Deterministic Input; Noisy “And” Gate) modeli hem maddelerin bilişsel bilgisi hem de bireylerin bilişsel özellikleri hakkında çıkarımlara izin veren, bilişsel tanı ve değerlendirmeye yönelik çeşitli yaklaşımlara temel olmuş bir modeldir (de la Torre, 2008). Bunun yanı sıra DINA model olasılıksal bir bağlayıcı modeldir (de la Torre ve Douglas, 2004). Bireyin bir maddeyi doğru cevaplayabilmesi için Q matrisinde o madde için belirtilen tüm niteliklere sahip olması gerekli olurken, niteliklerden sadece birkaçına sahip olan veya niteliklerden hiçbirine sahip olmayan bireylerin soruyu doğru yanıtlama olasılıkları birbirine eşit olmaktadır. Modelin olasılıksal yönü ise maddeyi doğru yanıtlamak için gerekli tüm niteliklere sahip olduğunda doğru cevabı garanti etmemesi ve niteliklerden tamamen yoksun olduğunda da yanlış cevabı garanti etmemesi ile açıklanabilir. Modelde örtük özellik ile gözlenen cevap örüntüsü arasındaki bağlantı şu şekildedir (Haertel, 1989; Junker ve Sijstma, 2001; Macready ve Dayton, 1977):

$$\xi_{ij} = \prod_{k=1}^K \alpha_{ik}^{q_{jk}} \quad (\text{Eşitlik 1})$$

Eşitlik 1’de $i \in I = (1, \dots, I)$ olmak üzere bireyi, $j \in J = (1, \dots, J)$ olmak üzere maddeyi, $k \in K = (1, \dots, K)$ niteliği belirtmektedir.

ξ_{ij} = i. bireyinin j. maddesine ilişkin örtük cevap vektörü

q_{jk} = j. maddenin k. niteliği için Q matrisi girişi

Eğer i. birey k. niteliğe sahipse $\alpha_{ik} = 1$, sahip değilse $\alpha_{ik} = 0$ olacaktır.

DINA model için gerekli olan bir diğer eşitlik, maddenin doğru yanıtlanabilmesi için gerekli niteliklere bağlı olan doğru cevaplama olasılığı, aşağıdaki koşullu olasılık formülüdür:

$$P(X_{ij} = 1 | \xi_{ij}) = (1 - s_j) \xi_{ij} g_j (1 - \xi_{ij}) \quad (\text{Eşitlik 2})$$

Eşitlik 2’de yer alan formül her madde için kestirilen kaydırma (slip, s_j) ve tahmin (guess, g_j) parametrelerini içermektedir. Genel olarak kaydırma parametresi bireyin maddeyi doğru yanıtlamak için gerekli tüm niteliklere sahipken yanlış yanıt verme olasılığını, tahmin parametresi ise bireyin maddeyi doğru yanıtlamak için gerekli nitelikler arasından en az birine sahip değilken maddeyi doğru yanıtlama olasılığını temsil etmektedir.

G-DINA Model

DINA modelde kullanılan iki olasılık sınırlaması -maddenin doğru yanıtlanması için o maddeye ilişkin belirtilen tüm niteliklere sahip olunması gerekliliği ve niteliklerin hiçbirine sahip olmayan bireyler ile birkaçına sahip olan bireylerin soruyu doğru yanıtlama olasılıklarının birbirine eşit olma durumu- gereksiz yere kısıtlayıcı olabilir (Rupp, vd. 2010). Çünkü model maddenin doğru cevaplanması için Q matrisinde gerekli niteliklerden an az birinin sağlanmaması ile hiçbirinin sağlanmaması durumunda aynı olasılığı kestirmektedir. Dolayısıyla DINA model genişletilerek bu durumun üstesinden gelen G-DINA (Generalized Deterministic Input; Noisy “And” Gate) model oluşturulmuştur. G-DINA modelde temel alınan formül doğası gereği bireyin maddeyi doğru yanıtlama olasılığını maddenin doğru yanıtlanması için gerekli olan her bir niteliğe sahip olma durumuna göre ayrı kestirmekte ve sahip olunan niteliklerin birbirleriyle etkileşimi bireyin doğru yanıtlama olasılığının farklılaşmasına izin vermektedir (de la Torre, 2011). Eşitlik 3’te G-DINA modelde kullanılan ana formüle yer verilmiştir:

$$P(\alpha_{ij}^*) = \delta_{j0} \sum_{k=1}^{K_j^*} \delta_{jk} \alpha_{ik} + \sum_{k'=k+1}^{K_j^*} \sum_{k=1}^{K_j^*-1} \delta_{jkk'} \alpha_{ik} \alpha_{ik'} \dots + \delta_{j12\dots K^*j} \prod_{k=1}^{K_j^*} \alpha_{ik}$$

(Eşitlik 3)

 δ_{j0} = j maddesinin kesişimi δ_{jk} = α_k 'dan kaynaklanan temel etki $\delta_{jkk'}$ = α_k ve $\alpha_{k'}$ 'dan kaynaklanan etkileşim etkisi $\delta_{j12...K*j}$ = $\alpha_1, \dots, \alpha_{K*j}$ 'dan kaynaklanan etkileşim etkisi**DINO Model**

DINO (Deterministic Input; Noisy “Or” Gate) model bağlayıcı olmayan (disjunctive) özelliği dolayısıyla DINA modelindeki durumun aksine bireyin soruyu doğru yanıtlama olasılığı, Q matrisinde belirlenen niteliklerin tamamına veya en az birine sahipse yüksek olmaktadır. Birey ancak soruya doğru cevap vermek için gerekli hiçbir niteliğe sahip değilse bireyin soruyu doğru yanıtlama olasılığı düşük kestirilmektedir.

DINA modeldeki ξ_{ij} gizil değişkeni DINO model için ω_{ij} notasyonu kullanılarak;

$$\omega_{ij} = 1 - \prod_{k=1}^K (1 - \alpha_{ik}) \quad \text{qjk}$$

DINO model için doğru yanıt olasılığı için eşitlik 4'te oluşturulmuştur (Templin ve Henson, 2006):

$$P(X_{ij} = 1 | \omega_{ij}) = (1 - s_j) \omega_{ij} g_j (1 - \omega_{ij}) \quad \text{(Eşitlik 4)}$$

Bu durumda bireyler, soruyu doğru yanıtlamak için Q matrisinde tanımlanan niteliklerden en az birine sahip olan bireyler $\omega_{ij} = 1$ grubuna ait olurken Q matrisinde tanımlanan niteliklerden hiçbirine sahip olmayan bireyler $\omega_{ij} = 0$ grubuna ait olarak iki gruba ayrılmaktadır. DINO modelde de DINA model de olduğu gibi her madde için kaydırma ve tahmin parametreleri olmak üzere iki parametre elde edilmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma bilişsel tanı yaklaşımı ile belirlenen doymuş GDINA modeli yerine indirgenmiş DINA ve DINO modellerinin kullanılıp kullanılmayacağı ve veriye en iyi uyum sağlayan modelin madde ve test düzeyinde karşılaştırılarak belirlenmesini amaçlayan betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu TÜBİTAK kapsamında 15.03.2012 ile 15.03.2015 tarihleri arasında yürütülen “6 -11 Yaş Türk Çocukları Örnekleminde Diskalkuliye Yatkınlığı Ayırt Etmede Kullanılacak Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması” isimli projede katılımcı olan 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda normal öğrenim gören toplam 478 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
1-sınıf	59	12.34	60	12.55	119	24.89
2-sınıf	60	12.55	60	12.55	120	25.1
3-sınıf	61	12.76	59	12.34	120	25.1
4-sınıf	59	12.34	60	12.55	119	24.89
Toplam	239	50	239	50	478	100

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmada kullanılan veri, TÜBİTAK kapsamında 111K545 proje numarası ile gerçekleştirilen “6-11 Yaş Türk Çocukları Örnekleminde Diskalkuliye Yatkınlığı Ayırt Etmede Kullanılacak Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması” başlıklı proje çalışmasından sağlanmıştır. Proje kapsamında yürütülen araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen örneklem için il milli eğitim müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri alınmıştır (Olkun, 2015). Dolayısıyla bu araştırma için etik kurul başvurusuna gerek olmamıştır. Araştırma sürecinde kullanılan kaynaklara atıf gösterme kurallarına dikkat edilerek atıf yapılmış ve ilgili kaynaklar eksiksiz olarak sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada Olkun'un (2015) çalışmasında geliştirilen temel sayı işleme performansını ölçmek amacıyla geliştirilen test kapsamındaki Sayı Karşılaştırma (symbolic number comparison, SNC) alt testine ait cevap örüntüsü kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı tablet üzerinden uygulanmış olup, toplam 36 maddeyi içermektedir. Maddeler doğru (1) ile yanlış (0) olmak üzere ikili puanlanmıştır. Sayısal Stroop paradigmasına göre tasarlanan görevlerden oluşturulan bu sembolik sayı karşılaştırma (SNC) testinde, öğrencilere 3 ile 9 arasında değişen sayı çiftleri rasgele biçimde sunularak öğrencilerden ekran üzerinde sayısal olarak büyük olan sayıya dokunmaları istenmiştir. Burada öğrencilerden fiziksel bir karşılaştırma görevi beklenmemiştir. Görevlerdeki sayılar 3 farklı şekilde sunulmuştur; (1) uyumlu yani sayısal olarak büyük olan sayının fiziksel olarak da büyük sunulması, (2) nötr yani sayıların aynı fiziksel büyüklükte sunulması (3) uyumsuz ise sayısal olarak büyük olan sayının fiziksel olarak daha küçük sunulması şeklindedir. Testte 12 uyumlu, 12 nötr ve 12 uyumsuz olmak üzere toplam 36 madde yer almıştır. Bilişsel tanı analizi için gerekli olan Q matrisinin tanımlanması için gerekli olan niteliklerin belirlenmesi amacıyla konu alan uzmanlarından görüşler alınarak bu testte yer alan nitelikler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Sayı değeri ve sembol büyüklükleri uyumlu iken bireyin sayıları karşılaştırabilmesi, (N1)
2. İki sayı değerinde de semboller eşit büyüklükte iken bireyin sayıları karşılaştırabilmesi, (N2)
3. Sayı değeri ve sembol büyüklükleri uyumsuz iken bireyin sayıları karşılaştırabilmesi, (N3)
4. Sayılar arası uzaklık 1'e eşit iken bireyin sayıları karşılaştırabilmesi, (N4)
5. Sayılar arası uzaklık 1'den büyük iken bireyin sayıları karşılaştırabilmesi, (N5).

Bir bilişsel tanı modelinde Q matrisinin yetersiz tanımlanması, analizde tanılayıcı ve sınıflandırıcı değeri düşük olan model parametrelerinin elde edilmesiyle sonuçlanabilir (Templin ve Henson, 2006). Dolayısıyla, Q matrisinin geçerliğine yönelik kanıtlar elde etmek bilişsel tanı uygulamalarında yapılacak olan çıkarımların geçerliği için bir ön koşul niteliğindedir. Bu çalışmada oluşturulan Q matrisinin geçerliğine yönelik kanıt elde etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Birbirinden bağımsız uzman grubundan her bir maddenin ölçtüğü nitelik ya da niteliklerin saptanması beklenmiştir. Uzman grubu üyeleri, hem matematik öğretmenliği niteliği taşıyan hem de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman ve doktor düzeyinde olan beş kişiden oluşturulmuştur. Uzmanların görüş birliği sonucunda Q matrisi oluşturulmuş olup Tablo 2' de sayı karşılaştırma alt testine ilişkin Q matrisine yer verilmiştir. Tablo 2' ye göre her maddeye karşılık gelen satırda, öğrencinin maddeyi doğru cevaplaması için gerekli olan nitelik ya da nitelikler "1", gerekli olmayan nitelikler ise "0" olarak kodlanmıştır.

Tablo 2. Sayı Karşılaştırma Alt Testine İlişkin Q Matrisi

Maddeler	Nitelikler					Maddeler	Nitelikler				
	N1	N2	N3	N4	N5		N1	N2	N3	N4	N5
1	0	0	1	0	1	19	1	0	0	1	0
2	0	0	1	0	1	20	0	0	1	1	0
3	0	1	0	0	1	21	0	1	0	0	1
4	0	1	0	0	1	22	0	1	0	0	1
5	1	0	0	1	0	23	1	0	0	0	1
6	0	0	1	0	1	24	0	1	0	1	0
7	1	0	0	0	1	25	1	0	0	1	0
8	1	0	0	0	1	26	0	1	0	0	1
9	0	0	1	0	1	27	1	0	0	1	0
10	0	0	1	1	0	28	0	0	1	0	1
11	1	0	0	0	1	29	1	0	0	0	1
12	0	0	1	0	1	30	0	1	0	1	0
13	0	1	0	1	0	31	0	0	1	1	0
14	0	1	0	1	0	32	0	1	0	0	1
15	0	0	1	0	1	33	0	1	0	0	1
16	0	0	1	1	0	34	1	0	0	0	1
17	0	1	0	0	1	35	1	0	0	0	1
18	0	1	0	0	1	36	0	0	1	0	1

Tablo 3'te Sayı Karşılaştırma alt testinde yer alan maddelerin niteliklerine ilişkin dağılım yer almaktadır. Hartz, Roussos ve Stout (2002)'e göre tanılayıcı olarak güvenilir bilgi elde edebilmek için bir niteliğin en az üç maddenin doğru cevaplanabilmesi için gerekli olması durumu söz konusudur. Tablo 3'e bakıldığında her bir niteliğin en az 11 en çok 24 madde ile ölçüldüğü görülmektedir.

Tablo 3. Sayı Karşılaştırma Alt Test Maddelerinin Niteliklere İlişkin Dağılımı

Nitelikler	Niteliği Ölçen Maddeler	N
N1	5, 7, 8, 11, 19, 23, 25, 27, 29, 34, 35	11
N2	3, 4, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 30, 32, 33	13
N3	1, 2, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 20, 28, 31, 36	12
N4	5, 10, 13, 14, 16, 19, 20, 24, 25, 27, 30, 31	12
N5	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 34, 36	24

Model Uyumu için çalışmada GDINA, DINA ve DINO modellerine ilişkin kestirilen ve model veri uyumsuzluğunu belirlemede güçlü bilgi sağlayan (Liu, Tian ve Xin, 2016) M_2 istatistikleri ile modellerin serbestlik dereceleri ve p değerleri sunulmuştur. Maydeu-

Olivares ve Joe (2005, 2006) artık momentlerde sadece quadratik formlar olan test istatistiği ailesi M_2 'yi önermişlerdir. Çalışmada kullanılan modeller M_2 istatistiğine dayalı kestirilen $RMSEA_2$ (limited information root mean square error of approximation) değerleri %90 güven aralığı ile birlikte raporlanmıştır. GDINA, DINA ve DINO modelleri mutlak uyum değerlendirmesi için $RMSEA_2$ değerlerinin .05'ten küçük olması dikkate alınmıştır (Kunina-Habenicht, Rupp ve Wilhelm, 2009). Modellerin görelî karşılaştırılmasına ilişkin en çok kullanılan ve programın sağladığı Akaike Bilgi Kriteri (Akaike's Information Criterion, AIC), Bayes Bilgi Kriteri (Bayesian Information Criterion, BIC), Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri (Consistent AIC, CAIC) ile SABIC, (Sample size Adjusted BIC) değerleri kullanılmıştır. Loglikelihood değerlerine dayalı hesaplanan görelî model uyum istatistiklerinden (Hu vd., 2016) daha düşük olanın daha iyi model uyumu sağladığı düşünülür. GDINA modelinin DINA ve DINO modelleri ile görelî karşılaştırılması için de olabilirlik oran testi ile tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Model uyumunun madde düzeyinde ele almak için çalışmada her madde düzeyi için Wald istatistiği hesaplanarak doymuş GDINA modeli yerine model veri uyumunda manidar bir kayıp olmadan indirgenmiş DINA ve DINO modellerinin kullanılabilme durumu incelenmiştir. Çalışmada her madde için hesaplanan Wald istatistiğine ilişkin p değerleri raporlanmıştır. Model seçme kuralı olarak "daha basit" uygulanmıştır. Bu durumda model uyumunu sağlayan daha basit modellerden p değeri daha yüksek olan model veriye daha iyi uyum sağlamaktadır (Ma ve de la Torre 2020).

Araştırma verilerinin analizi R Studio arayüzü kullanılarak R (version 3.5.3) programı ile yürütülmüş ve R programındaki GDINA (Ma ve de la Torre, 2020) paketinden faydalanılmıştır. Pakette kullanılan ana fonksiyonlar autogdina ve gdina fonksiyonu olarak özetlenebilir. G-DINA model parametreleri marjinal en çok olabilirlik kestirimi kullanılarak elde edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada ilk araştırma sorusu olarak “GDINA, DINA ve DINO modelleri için test düzeyinde mutlak uyum istatistikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 4’ te sırasıyla GDINA, DINA ve DINO modellerine ilişkin kestirilen ve model veri uyumsuzluğunu belirlemede güçlü bilgi sağlayan (Liu, Tian ve Xin, 2016) M_2 istatistikleri ile modellerin serbestlik dereceleri ve p değerleri sunulmuştur. Çalışmadaki modeller için M_2 istatistiğine dayalı kestirilen $RMSEA_2$ değerleri de %90 güven aralığı ile birlikte raporlanmıştır. GDINA, DINA ve DINO modelleri için sırasıyla $RMSEA_2$ değerleri 0.029, 0.032 ve 0.033 olup bu değerlerin tümü .05 değerinin altında kalmaktadır. Bu durum belirtilen üç modelin de veriye iyi uyum sağladığına işaret etmektedir (Kunina-Habenicht, Rupp ve Wilhelm, 2009).

Tablo 4. Modellere İlişkin Mutlak Uyum Değerleri

	M_2	sd	p	$RMSEA_2$	90 % CI
GDINA	683.11	491	0.00*	0.029	[0.023, 0.034]
DINA	834.42	563	0.00*	0.032	[0.027, 0.036]
DINO	863.35	563	0.00*	0.033	[0.029, 0.038]

* $p < 0.05$ Not: sd = serbestlik derecesi CI= Confidence Intervals.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda “GDINA, DINA ve DINO modellerinden elde edilen görel uyum indeksleri incelendiğinde hangi model veriye daha iyi uyum sağlamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre belirtilen modellere ilişkin elde edilen AIC, BIC, CAIC ile SABIC değerleri Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Modellere İlişkin Görel Uyum İndeksleri

	Loglikelihood	AIC	BIC	CAIC	SABIC
GDINA	-3739.99	7829.97	8559.66	8734.66	8004.23
DINA	-3835.32	7876.64	8306.11	8409.11	7979.20
DINO	-3837.58	7881.15	8310.62	8413.62	7983.71

Loglikelihood değerlerine dayalı hesaplanan görel model uyum istatistiklerinden (Hu, vd. 2016) daha düşük olanın daha iyi model uyumu sağladığı düşünülür. Buna göre modeller arasında AIC indeksi için GDINA modelinin daha iyi uyum gösterdiği görülürken; BIC, CAIC ve SABIC indeksleri için DINA modelinin daha iyi uyum

gösterdiği görülmektedir. GDINA modelinin DINA ve DINO modelleri ile karşılaştırılması için olabilirlik oran testi kullanılarak yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular da Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. GDINA Modelinin DINA ve DINO Modelleri ile Karşılaştırılması

	-2Loglikelihood	Ki-kare	sd	p değeri
GDINA	7479.97			
DINA	7670.64	190.66	72	<0.001*
DINO	7675.15	195.18	72	<0.001*

*p<0.05

Burada yapılan iki karşılaştırma için de H_0 hipotezi, doymuş modelden indirgenmiş modele geçişin manidar bir farklılık oluşturmadığı anlamını taşımaktadır. Ancak tutumluluk ilkesi gereği bu durumda, indirgenmiş modelin doymuş modelden istatistiksel olarak daha iyi olduğu anlamı taşıdığı için daha basit model tercih edilmektedir. Tablo 6' da yer alan p değerleri <0.05 olduğundan iki karşılaştırma için de H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yani olabilirlik oran testi kullanılarak yapılan tek yönlü varyans analizi dikkate alındığında GDINA modeli DINA ve DINO modellerine göre veriye daha iyi uyum sağlamaktadır.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda “Wald istatistiği kullanılarak madde düzeyinde hangi indirgenmiş model veya modeller veriye daha iyi uyum göstermiştir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Burada her madde düzeyi için Wald istatistiği kullanılarak doymuş GDINA modeli yerine model veri uyumunda manidar bir kayıp olmadan indirgenmiş DINA ve DINO modellerinin kullanılabilme durumu belirlenmiştir. Tablo 7' de her madde düzeyi için hesaplanan Wald istatistiğine ilişkin p değerleri sunulmuştur. Model seçme kuralı olarak “daha basit” uygulanmıştır. Dolayısıyla model uyumunu sağlayan daha basit modellerden p değeri daha yüksek olan modelin veriye daha iyi uyum sağladığı değerlendirilir.

Tablo 7. Madde Düzeyinde Wald İstatistiğine İlişkin Hesaplanan p Değerleri ve Seçilen Modeller

Maddeler	Seçilen model	p değeri	Maddeler	Seçilen model	p değeri
1	DINA	0.9132	19	DINO	0.9993
2	DINA	0.8515	20	DINA	0.6411
3	DINO	0.9638	21	DINA	0.9714
4	DINA	0.9862	22	DINA	0.9854
5	DINA	0.9815	23	DINA	0.9730
6	DINA	0.8297	24	DINA	0.7718
7	DINA	0.9799	25	DINA	0.9902
8	DINA	0.9852	26	DINA	0.9621
9	DINA	0.8255	27	DINA	0.8380
10	DINA	0.8479	28	DINA	0.9799
11	DINO	0.9521	29	DINA	0.9791
12	DINA	0.8394	30	DINO	0.9876
13	DINA	0.4904	31	DINA	0.6999
14	DINA	0.6161	32	DINO	0.9956
15	DINA	0.9238	33	DINA	0.9035
16	DINA	0.9319	34	DINO	0.9970
17	DINA	0.9812	35	DINO	1.0000
18	DINA	0.9388	36	DINO	0.7344

Maddelerden 3., 11., 19., 30., 32., 34., 35. ile 36. maddeler DINO modeli ile daha uyumlu iken diğer 28 maddenin DINA modelle ile daha iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre GDINA, DINA ve DINO modelleri için test düzeyinde mutlak uyum istatistikleri dikkate alındığında kullanılan üç model de veriye iyi uyum sağlamaktadır. Ancak Hu ve arkadaşları (2016) çalışmasında mutlak uyum istatistiğinin özellikle q matrisinin yanlış tanımlanma durumunu saptamak için kullanışlı olduğunu, BTM seçimi için uygun olmadığını belirtmiştir. Çünkü doğru bilişsel tanı modelinden bağımsız olarak, aşırı tanımlanmış q matrislere sahip doymuş modelin verilere uygun olduğu durumlar dışında, q matrislerde yanlış tanımlanmış herhangi bir modeli reddedecektir.

GDINA, DINA ve DINO modellerinden elde edilen görelî uyum indeksleri incelendiğinde, AIC indeksi için modeller arasında veriye GDINA modelinin daha iyi

uyum gösterdiği; BIC, CAIC ve SABIC indeksleri için veriye DINA modelinin daha iyi uyum gösterdiği görülmüştür. GDINA modelinin DINA ve DINO modelleri ile karşılaştırılması için olabilirlik oran testi kullanılarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu doymuş GDINA modelinin veriye daha iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Yani görece uyum indeksleri dikkate alındığında olabilirlik oran testi ve AIC indeksine göre GDINA modeli, DINA ve DINO modellerine göre veriye daha iyi uyum sağlamaktadır. BIC, CAIC ve SABIC indeksleri için DINA modelinin veriye daha iyi uyum gösterdiği görülmektedir. de la Torre (2011), ilgili niteliklerin tanımlandığı ve Q matrisinin doğru bir şekilde belirlendiği varsayımında doymuş modelin en iyi uyumu vereceğini belirtmiştir. de la Torre ve Lee (2013) genel bilişsel tanı modellerinin belirli (specific) bilişsel tanı modellerine kıyasla daha iyi model veri uyumu sağladığını ancak aynı zamanda daha karmaşık olduğunu ve bu nedenle doğru bir kestirim yapılabilmesi için daha büyük örneklem gerektirdiğini belirtmiştir. Başokçu, Öğretmen ve Kelecioğlu (2013) çalışmasında DINA ile GDINA modellerini büyük örnekleme model veri uyumu açısından karşılaştırmış ve GDINA modelinin DINA modeline göre veriye daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Rojas, de la Torre ve Olea (2012), özellikle örneklem büyüklüğü küçük olduğunda, genel bir BTM ile karşılaştırıldığında doğru belirli BTM'leri kullanarak, daha yüksek doğru sınıflandırma oranları elde edilebileceğini göstermiştir. Mevcut çalışmada çalışma grubunun 476 kişiden oluşması görece uyum indekslerinin farklılaşmasını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında BTM' de model uyumlarının değerlendirilmesine ilişkin yapılan birtakım çalışmalar bulunmaktadır (de la Torre ve Lee, 2013; Hu vd., 2016; Ma, Iaconangelo ve de la Torre, 2016). Hu, Miller, Huggins-Manley ve Chen (2016) araştırmalarında belirledikleri çeşitli koşullarda görece uyum indekslerinin çoğu koşulda doğru DINA ve GDINA modellerini seçebildiğini göstermişlerdir. Buna karşın Q matrisinin yetersiz tanımlanması veya yanlış tanımlanması durumlarında görece uyum indeksleri doğru DINA ve GDINA modellerini reddetmiştir. Li, Cohen, Kim ve Cho (2009) simülasyon çalışmalarında dikkate aldıkları modeller için BIC değeri çoğu koşulda doğru modeli seçerken, AIC değeri bazı koşullar altında daha karmaşık modeli seçme eğiliminde

olmuştur. Kalkan (2016) gerçek veri ve simülasyon veri ile yürüttüğü çalışmada, yapılan BTM karşılaştırmalarında BIC değerinin AIC değerine göre daha tutarlı sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Ancak Sen ve Bradshaw (2017) çalışmalarında, görelî uyum indekslerinin BTM arasında seçim yapılması ve BTM ile madde tepki kuramı modellerinin karşılaştırılması konusunda kullanılmasının çok güvenilir olmadığı bir dizi koşulu göstermiştir. Aynı çalışmada AIC, BIC, SABIC model uyum indekslerinin öneminin abartılmaması ile birlikte model veri uyumu değerlendirmelerinin birden fazla kanıtla dayandırılması önerilmiştir. Chen, de la Torre ve Zhang (2013) çalışmalarında, yanlış tanımlamayı etkili bir şekilde tespit edebilmek için temele doymuş bir model olarak görelî ve mutlak uyum değerlendirmelerinin entegre edilmesini önermiştir. Bu çalışmada da temele doymuş GDINA modeli alınarak mutlak ve görelî uyum indeksleri birlikte değerlendirilmiştir.

von Davier ve Lee'ye göre (2019) son zamanlardaki gerçek veri analizleri, farklı maddelerin hem indirgenmiş hem de doymuş olmak üzere farklı BTM türlerini gerektirebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada son araştırma bulgusuna ilişkin her madde için en uygun BTM'yi ampirik olarak belirlemek için la Torre (2011)'nin önermiş olduğu madde düzeyinde model seçme yöntemi kullanılmıştır. Her madde düzeyi için Wald istatistiği kullanılarak doymuş GDINA modeli yerine model veri uyumunda manidar bir kayıp olmadan indirgenmiş DINA ve DINO modellerinin kullanılabilme durumunun incelenmesi sonucunda madde 28 DINA modeliyle daha iyi uyum gösterirken, kalan sekiz madde DINO modeliyle daha iyi uyum sağlamıştır. Mevcut çalışmanın bulgularından çıkarılan sonuç von Davier ve Lee'nin (2019) belirtilen çıkarımını desteklemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar çalışmada kullanılan veri seti ile sınırlı olup diğer BTM çalışmalarında olduğu gibi çalışmada kullanılan q matrisinin doğru olduğu varsayımı altında yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmanın q matrisinde her maddenin iki niteliği ölçüyor olması da çalışma bulgularını sınırlayan bir etkidir. Bu çalışmanın sonucunda hem test düzeyinde hem de madde düzeyinde değerlendirilen model

uyumları test düzeyinde ve madde düzeyinde farklılaşma göstermiştir. Dolayısıyla test uygulayıcı ve değerlendiricilerine model uyumları ele alınırken tek bir modele dayalı sadece test düzeyinde uyum istatistiklerini değerlendirmeyi benimsemekten ziyade birden fazla modelin ele alınması, test ve madde düzeyinde model uyumu çoklu kanıtlara dayandırılarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Uygulamaya yönelik bir diğer öneri, farklı çalışma grupları, çeşitli nitelik düzeylerinde farklı konu alanlarındaki becerilerin ölçülmesi ile planlanan veri setleri ile doymuş ve indirgenmiş modeller ele alınarak gerçekleştirilecek olan bilişsel tanı analizlerinin model uyumları test ve madde düzeyinde ele alınabilir. Bu çalışma kapsamında madde düzeyi model uyumu için sadece Wald istatistiğine dayalı yorumlama ile sınırlı olup gelecekte olan çalışmalarda madde düzeyi uyum değerlendirmesi için farklı istatistiksel hesaplamalar bir arada kullanılabilir.


KAYNAKLAR


- Başokçu, O. T. (2012). DINA model parametreleri kullanılarak tahminlenen madde ayırıcılık indekslerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Basokcu, T. O., Ogretmen, T., & Kelecioğlu, H. (2013). Model data fit comparison between DINA and G-DINA in cognitive diagnostic models. *Education Journal*, 2(6), 256-262. <http://doi.org/10.11648/j.edu.20130206.18>
- Bradshaw, L., Izsak, A., Templin, J., & Jacobson, E. (2014). Diagnosing teachers' understandings of rational numbers: Building a multidimensional test within the diagnostic Classification framework. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33, 2-14.
- Chen, J., de la Torre, J., & Zhang, Z. (2013). Relative and absolute fit evaluation in cognitive diagnosis modeling. *Journal of Educational Measurement*, 50, 123-140.
- de la Torre, J. (2008). An empirically based method of Q-matrix validation for the DINA model: Development and applications. *Journal of educational measurement*, 45(4), 343-362.
- de la Torre, J. (2011). The generalized DINA model framework. *Psychometrika*, 76, 179-199.
- de la Torre, J., & Douglas, J. (2004). Higher-order latent trait models for cognitive diagnosis. *Psychometrika*, 69(3), 333-353.
- de la Torre, J., & Lee, Y. S. (2013). Evaluating the Wald test for item-level comparison of saturated and reduced models in cognitive diagnosis. *Journal of Educational Measurement*, 50(4), 355-373.
- Demir, E. K., & Koç, N. (2018). DINA model ile geliştirilen bir testin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 130-156.
- Haertel, E. H. (1989). Using restricted latent class models to map the skill structure of achievement items. *Journal of Educational Measurement*, 26, 333-352.
- Han, Z., & Johnson, M. S. (2019). Global-and item-level model fit indices. *In Handbook of Diagnostic Classification Models (pp. 265-285)*. Springer, Cham.
- Hartz, S., Roussos, L., & Stout, W. (2002). *Skills diagnosis: Theory and Practice. User Manual for Arpeggio software [Computer software manual]*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Hu, J., Miller, M. D., Huggins-Manley, A. C., & Chen, Y. H. (2016). Evaluation of Model Fit in Cognitive Diagnosis Models, *International Journal of Testing*, 16:2, 119-141, DOI: 10.1080/15305058.2015.1133627

- Jiao, H. (2009). Diagnostic classification models: Which one should I use? *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 7(1), 65–67.
- Junker, B. W., & Sijtsma, K. (2001). Cognitive assessment models with few assumptions, and connections with nonparametric item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 25, 258–272. DOI: 10.1177/01466210122032064
- Kalkan, Ö. K. (2016). *Bilişsel tanı modellerinin değişen koşullar altında karşılaştırılması: DINA, RDINA, HODINA ve HORDINA Modelleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncu, M. S. (2020). *Bilişsel tanı modellerinde yapısal eşitlik modeli ile q-matris doğruluğunun belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kunina-Habenicht, O., Rupp, A. A., & Wilhelm, O. (2009). A practical illustration of multidimensional diagnostic skills profiling: Comparing results from confirmatory factor analysis and diagnostic classification models. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2), 64-70.
- Lee, Y. S., Park, Y. S., & Taylan, D. (2011). A cognitive diagnostic modeling of attribute mastery in Massachusetts, Minnesota, and the US national sample using the TIMSS 2007. *International Journal of Testing*, 11, 144–177.
- Leighton, J. P., & Gierl, M. J. (2007). Defining and evaluating models of cognition used in educational measurement to make inferences about examinees' thinking processes. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26, 3-16.
- Li, F., Cohen, A. S., Kim, S. H., & Cho, S. J. (2009). Model selection methods for mixture dichotomous IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 33(5), 353-373.
- Liu, Y., Tian, W., & Xin, T. (2016). An Application of M2 Statistic to Evaluate the Fit of Cognitive Diagnostic Models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41, 3-26.
- Ma, W., Iaconangelo, C., & de la Torre, J. (2016). Model similarity, model selection and attribute classification. *Applied Psychological Measurement*, 40, 200-217. <https://doi.org/10.1177/0146621615621717>
- Ma, W., & de la Torre, J. (2020). GDINA: an R package for cognitive diagnosis modeling. *Journal of Statistical Software*, 93(14), 1-26.
- Macready, G. B., & Dayton, C. M. (1977). The use of probabilistic models in the assessment of mastery. *Journal of Educational Statistics*, 2, 99–120.
- Maydeu-Olivares, A., & Joe, H. (2005). Limited and full information estimation and goodness of-fit testing in 2n contingency tables: A unified framework. *Journal of the American Statistical Association*, 100, 1009–1020.

- Maydeu-Olivares, A., & Joe, H. (2006). Limited information goodness-of-fit testing in multidimensional contingency tables. *Psychometrika*, *71*, 713–732.
- Olkun, S. (2015). 6-11 Yaş Türk Çocukları Örnekleminde Diskalkuliye Yatkinlığı Ayırt Etmede Kullanılacak Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması. 111K545 Nolu TÜBİTAK Projesi, Ankara, Türkiye.
- Rojas, G., de la Torre, J., & Olea, J. (2012, April). *Choosing between general and specific cognitive diagnosis models when the sample size is small*. Paper presented at the meeting of the National Council on Measurement in Education, Vancouver, Canada.
- Rupp, A., Templin, J., & Henson, R. (2010). *Diagnostic Measurement: Theory, Methods, and Applications*. New York: The Guildford.
- Rupp, A. A., & Templin, J. L. (2008). Unique characteristics of diagnostic classification models: A comprehensive review of the current state-of-the-art. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, *6*(4), 219–262.
- Sen, S., & Bradshaw, L. (2017). Comparison of relative fit indices for diagnostic model selection. *Applied psychological measurement*, *41*(6), 422–438.
<https://doi.org/10.1177/0146621617695521>
- Tatsuoka, K. K. (1983). Rule Space: An Approach for Dealing with Misconceptions Based on Item Response Theory. *Journal of Educational Measurement*, *20*(4), 345–354. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1434951>
- Templin, J. & Henson, R. (2006). Measurement of psychological disorders using cognitive diagnosis models. *Psychological Methods*, *11* (3), 287–305.
- von Davier, M. (2008). A general diagnostic model applied to language testing data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *61*, 287–307.
- von Davier, M., & Lee, Y. S. (2019). *Handbook of Diagnostic Classification Models*. New York, NY: Springer.

ORCID

Seyhan SARITAŞ AKYOL  <https://orcid.org/0000-0002-6172-207X>

Mehtap ÇAKAN  <http://orcid.org/0000-0001-6602-6180>

SUMMARY

Introduction

Cognitive diagnostic models can enable inferences about the individual to be made, regardless of whether individuals have well-defined attributes. These models, which arise from educational assessment, are especially used when it is desired to reveal the strengths and aspects of individuals that need to be developed, or when detailed feedback is expected. Although many cognitive diagnosis models have been proposed in the literature, only a limited number of applications have been performed (Jiao, 2009). This situation results in the fact that the developments in the literature in the cognitive diagnosis approach cannot be reflected efficiently to the applications in education and its usefulness in practice is limited. In addition, it is not entirely clear whether the formulations of many different cognitive diagnosis models (CDM) represent different classes of models or to what extent the models are related to each other. Estimating the model parameters together and comparing their relative fit at the item level in these different formulations remained hard tasks (de la Torre, 2011).

In order to collect evidence for the validity of interpretations and inferences drawn from cognitive diagnostic models, it is of great importance for the researcher to determine the appropriate model and to reveal the data fit in terms of the usefulness of the models used. However, practitioners in education may have difficulties in choosing the right model among these models (Jiao, 2009). It is emphasized that this may be because of the deficiencies in the model fit literature in CDM (Hu, Miller, Huggins-Manley & Chen, 2016).

This study allows the estimation of multiple CDM parameters such as DINA and DINO models in a single test on real data within the framework of GDINA, the evaluation of the absolute and relative fit of constrained and unconstrained CDMs at the test level, and the determination of the model that fits based on the Wald test at each item level. In this study, it is aimed to determine whether reduced DINA and DINO models can be used instead of the saturated GDINA model determined by the cognitive diagnosis approach and to compare models to find the model that best fits the data at the item and test level.

Method

The data set of the study was obtained from 478 students and the answer pattern of the Symbolic Number Comparison test comprising 36 items. Items were scored in binary. In order to determine the attributes required for the definition of the Q matrix required for cognitive diagnostic analysis, the opinions of domain experts were taken, and five attributes were determined. In the first stage, the saturated GDINA model was taken as the basis, and the absolute and relative fit indices were evaluated together, and it was seen that the saturated model gave the best fit. Afterwards, using Wald statistics, instead of the saturated GDINA model, the availability of reduced DINA and DINO models for each item-level with no significant loss in model-data fit was examined. Analysis of the research data was carried out using the GDINA package in the R Studio program. G-DINA model parameters were obtained using marginalized maximum likelihood estimation (MMLE).

Results

Obtained the absolute fit statistics for the GDINA, DINA, and DINO models at the test level indicated that the three models mentioned fit well with the data. According to relative fit indices obtained from the GDINA, DINA and DINO although there is no big difference between the models, it is seen that the GDINA model fits better for the AIC index, while the DINA model fits better for the BIC, CAIC and SABIC indices. The findings regarding the one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) using the likelihood ratio test to compare the GDINA model with the DINA and DINO models indicate that H_0 hypothesis was rejected for both comparisons. In other words, when the relative fit indices are considered, the GDINA model fits the data better than the DINA and DINO models. Finally, using Wald statistics for each item level, the availability of reduced DINA and DINO models without a significant loss in model data fit was determined instead of the saturated GDINA model. P values for the Wald statistics calculated for each item level are reported. "Simpler" was applied as the model selection rule. In this case, the model with a higher p-value, among the simpler models that provide model fit, fits the data better. It was seen that the 3rd, 11th, 19th, 30th, 32nd, 34th, 35th and 36th items of the items were more compatible with the DINO model, while the remaining 28 items were better compatible with the DINA model.

Discussion and Conclusion

According to the result obtained from the findings of the study, considering the absolute fit statistics at the test level for the GDINA, DINA and DINO models, all three models used fit the data well. When the relative fit indices got from the GDINA, DINA and DINO models were examined, it was seen that the saturated GDINA model fitted the data better as a result of the one-way analysis of variance using the likelihood ratio test to compare the GDINA model with the DINA and DINO models. In the literature, there are several studies on the evaluation of model fit in CDM. Sen and Bradshaw (2017) have shown in their study a number of conditions in which the use of relative fit indices for choosing between CDMs and comparing CDMs with item response theory models is not very reliable. In the same study, it was suggested that model data fit assessments should be based on over one evidence, although the importance of AIC, BIC, SABIC model fit indices should not be exaggerated. Hu, Miller, Huggins-Manley, and Chen (2016) showed that the relative fit indices in various conditions they determined in their research could select the correct DINA and GDINA models for most conditions. On the other hand, the relative fit indices rejected the correct DINA and GDINA models in cases of under-definition or misidentification of the Q-matrix. In their study, Chen, de la Torre and Zhang (2013) suggested the integration of relative and absolute fit assessments by taking a saturated model to detect misidentification effectively. In this study, absolute and relative fit indices were evaluated together by taking the saturated GDINA model. de la Torre (2011) stated in his study that the saturated model will give the best fit, assuming that the relevant attributes are defined, and the Q-matrix is correctly determined. The results of the study support this finding.

According to von Davier and Lee (2019) recent real data analyses show that different items may require different types of CDM, both reduced and saturated. In this study, the item-level model selection method suggested by la Torre (2011) was used to empirically determine the most appropriate CDM for each item related to the latest research finding. Because of examining the

availability of reduced DINA and DINO models without a significant loss in model data fit, instead of the saturated GDINA model using Wald statistics for each item level, eight items showed better fit with the DINO model, while the remaining 28 items fit better with the DINA model. The conclusions drawn from the findings of the present study supports the stated conclusion of von Davier and Lee (2019). Rather than choosing a single model and applying it directly to the data, it is recommended to increase the number of models used and to examine their suitability in terms of items and attribute structure. Based on this, the validity of the interpretations and inferences to be made will be more robust, with the model-data fit being ensured.

İlkokulda Montessori Modeli: Bir Meta-Sentez Çalışması*

Montessori Model in Primary Education: A Meta-Synthesis Study

Aygül KARTAL¹, Serkan ÇELİK²

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.
aygulkartal53@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.
sercelikan@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 29.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 24.02.2022

ÖZ

Bu çalışmada ilkökulda Montessori modelini inceleyen çalışmaların mevcut durumunun analizinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada çalışmaların nitel bulgularının yorumlanması, değerlendirilmesi, benzer, farklı yönlerinin ortaya koyulup yeni çıkarımların yapılmasını amaçlayan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasına 1 Ağustos 2020 tarihinde başlanmış, 30 Mayıs 2021'de veri toplama süreci tamamlanmıştır. 16 çalışma veri analiz sürecine dahil edilmiştir. Veri çözümlemesi için tümevarımsal içerik analiz yöntemi belirlenmiş, çalışmalar konu alanları, yöntem, veri analizi, elde edilen sonuçlar ve elde edilen sonuçlara yönelik öneriler başlıkları altında özetlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ilkökulda yapılan Montessori temelli çalışmaların konu alanlarında Montessori modelinin derinleştirilmesi, okul atmosferinin incelenmesi, öğrenme ortamının detaylandırılması ve diğer alanlarla kıyaslandığı görülmüştür. Çalışmalarda inanırılık ve tutarlılığın yüksek tutulması için veri üçlemesine önem verildiği, çalışma gruplarının ise ilkökul 1. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve dokümanın olduğu saptanmıştır. Araştırmada Montessori modelinin diğer alternatif yöntemlerle ortak yanının "Dünya Vatandaşlığı" kavramı olması, bireysel değerlendirmelere önem verilmesiyle ön planda olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Montessori, Montessori modeli, İlkokul, Montessori ilkokulu, Meta-sentez

***Alıntı:** Kartal, A. ve Çelik, S. (2022). İlkokulda montessori modeli: Bir meta-sentez çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1109-1142.

ABSTRACT

This paper is aimed to present the analysis of the current situation of the studies on the Montessori Method in primary schools. This study adopted a meta-synthesis design to interpret and evaluate the qualitative findings of the studies and to point out their similarities and differences to make further interpretations. Data collection started on August 1, 2020 was completed May 30, 2021. The sample consisted of 16 studies. The data were analyzed using inductive content analysis. The studies were summarized under the headings of subject matter, design, data collection tools, objective/significance, results and recommendations. As for subject matters, the studies did an in-depth analysis of the Montessori Method, examined school atmosphere, provided detailed information on learning environments, and compared the Montessori Method to other models. The studies employed data triangulation to ensure credibility and consistency. The samples of the studies consisted of first-grade students, teachers, and documents. The studies did not address the Montessori Method in different branches. The Montessori Method has something in common with other methods, which is "World Citizenship." The Montessori Method is based on individual assessment. The findings were discussed throughly literature and various suggestions were made.

Keywords: *Montessori, Montessori method, Primary school, Montessori primary school, Meta-Synthesis)*

GİRİŞ

Dünya genelinde özellikle insanın doğaya verdiği hasarlardan sonra eğitim ve öğretimin kalitesi büyüteç altına alınmıştır (Baker vd., 2021). Devletler eğitim politikalarında revizyon yapmakta, insanın daha iyi bir dünyada yaşayabilmesi için yeni eğitim politikaları geliştirmekte ve bunun üzerinde çalışmaktadır. Bu doğrultuda, son zamanlarda ortaya koyulan bilimsel literatür (Ashrafi, 2021; Ball, 2018; Dogan ve Yucel-Toy, 2020; Hiles, 2018; Jabar, 2020; Lillard, 2020; Szczygiel ve Pieronkiewicz, 2021), daha iyi bir toplum yapısı ve sosyal kalkınma için ilkökul eğitiminin kaliteli olması gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden takip edilen eğitim ve öğretim modelleri, kapsayıcı olmaya, bireysel gelişimi öncelemeye ve çocuğu azami şekilde geliştirmeye odaklanmaktadır (WEF, 2020). Alternatif eğitim ve öğretim modelleri bu ihtiyaca yanıt aramak üzere ortaya çıkmıştır (Aljabreen, 2020). Bireye odaklanmanın, üretkenliğin, yaratıcılığın ön planda tutulduğu bu modeller; daha iyi bir toplum yapısı ve sosyal kalkınma için işlevsel yöntemler olarak öngörülmektedir (Aljabreen, 2020; Corrie, 2015). Benzer bir bakış açısıyla, Dünya Ekonomik Forumu'nda (World Economic Forum[WEF], 2020) yüksek kaliteli öğrenme kavramı tartışılmış, daha iyi bir toplum oluşturmak için eğitim öğretim modellerinin sahip olması gereken özellikler tanımlanmıştır. Yapılan tanımlamalara bakıldığında "Küresel vatandaşlık becerileri, inovasyon ve yaratıcılık becerileri, Teknoloji becerileri, Kişilerarası beceriler, Kişiselleştirilmiş ve kendi hızına göre öğrenme, Erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme, Probleme dayalı ve iş birliğine dayalı öğrenme, Yaşam boyu ve öğrenci odaklı öğrenme" kavramları öne çıkmaktadır.

WEF'nun (2020) son on yılda ortaya koyduğu bu özellikler, alternatif öğrenme modellerinin de sahip olduğu temel unsurlardır (Dempsey, 2017). Söz konusu modeller arasında, özellikle Montessori modeli kapsamında, daha iyi bir toplum için 150 yıldır bu özellikler etrafında eğitim öğretim çalışmaları yürütülmektedir (Basargekar ve Lillard, 2021; Looijenga vd., 2015). İlkokul döneminde yaratıcılığı geliştiren, bireysel hıza göre ilerleyen, öğretim için hata kontrolünün kişi tarafından sağlandığı somut materyallerden

yararlanılan, sınıf içerisinde akran iletişimini, sabır ve empatiyi temel alan Montessori modeli ile öğretim, 150 yıl önce çocukların takibiyle oluşturulmuş ve halen geleceğin öğrenme ortamı olarak nitelendirilen özellikleri barındırmaktadır (Ball, 2018; Montessori, 1952; Szostkowski, 2017). 2021 itibarıyla Montessori okulları 84 ülkede anasınıfı seviyesinden üniversite seviyesine kadar faaliyet göstermektedir (Association Montessori Internationale, 2021). Montessori modelinde çocukların, pekiştireç olmaksızın, öğretmenin bir rehber görevini gördüğü, duyu temelli hazırlanmış çevrede öğrenme etkinliklerini seçme özgürlükleri vardır (Demiralp, 2014). Çocuğun öz disiplinine odaklanan Montessori modeli ile ilgili, alanyazında, Laski ve diğerlerinin (2015) matematik müfredat içeriği değerlendirmiş, Murray ve diğerlerinin (2019) Montessori modeli okulu öğrencilerinin akademik başarı durumunu ortaya koymuştur. Culclasure (2019) Montessori modelinde ölçme değerlendirme konusunu incelemiş ve Gleen (2003) yürüttüğü çalışmada Montessori Okulu'ndan mezun olan bireyleri on yıl boyunca izlemiş; bu kişilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde yapılan Montessori konulu çalışmaların, ilkokul döneminde yapılan çalışmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Basargekar ve Lillard, 2021; Kayılı, 2016; Lillard, 2020). İlkokulda Montessori modelinin etkilerinin boylamsal olarak incelendiği bir çalışmada; yapılan Montessori konulu çalışmaları bütüncül olarak analiz edebilecek meta analiz ya da meta sentez gibi araştırmaların gerekliliği vurgulanmıştır (Denervaud vd., 2019; Ross, 2012; Schonleber, 2011). Ayrıca ulaşılan literatürde ilkokulda Montessori modeli ile ilgili herhangi bir meta sentez çalışmasına da rastlanmamıştır. Montessori modeliyle ilgili olarak özellikle ilkokul eğitimi konulu çalışmaların, geleceğin yetişkinlerinin sahip olacakları becerilere yön verebileceği düşünülmektedir (Frierson, 2015b; Schonleber, 2011; Sönmez ve Özcan, 2020). Bütünü görmeye yönelik daha kapsamlı ve çeşitli araştırmalar ortaya koyulmasının; ilkokulda Montessori modeli uygulamalarının ileriye taşınması ve 21. yy. gerekliliklerine daha uyumlu eğitim ortamının anlaşılmasına da yardım edeceği söylenebilir. Bu çalışmada ilkokulda Montessori modeli konulu nitel

araştırmaların toplanması ve analizi; toplanan çalışmaların bulgularını, sonuçlarını ve önerilerini sentezlemek için Walsh ve Downe'ın (2005) nitel araştırmalar için geliştirdiği meta-sentez yöntemiyle sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada incelenen çalışmaların kod adı, dergi adı, indeksi, yılı, adı, yazarı, çalışma grubu, konusu, amacı/önemi, deseni, veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, sonuçları ve sonuçlara yönelik önerilerinin bütüncül bir bakış açısıyla sunumu; alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici olabilir. Bu araştırmada, ilkokulda Montessori modelini incelemiş araştırmaların meta-sentez yöntemi kullanılarak sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde cevap aranan alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

İlkokulda Montessori modeliyle ilgili yapılan çalışmalarda;

- Konu alanları

-Seçilen Yöntemler (Araştırma Deseni, Çalışma Grubu Seçimi, Veri Toplama Süreci)

-Veri analiz Süreci

-Elde edilen sonuçlar

-Elde edilen sonuçlara yönelik öneriler

açısından ortaya çıkan seçki nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel bir araştırma yürüten araştırmacı, çalışılan grupta ortaya koyulan anlamları keşfetmek ve sentezlemek üzere kişiye özgü olan anlamı ortaya çıkarmaya çalışır (Creswell, 2014). Bu yüzden veri analizinde toplanan verilerin analizi, verinin ortaya koyduğu türe göre değişebilir. Özellikle meta-sentez çalışmalarında içerik analizi ön plana çıkar (Çalık ve Sözbilir, 2014). Buradan hareketle ortaya koyulan bu araştırma

nitel verilerin yorumlanıp derinlemesine incelendiği, benzer ve farklı yönlerin açığa çıkarıldığı bir meta-sentez çalışmasıdır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, Amerika, Kanada, Hollanda ve İsveç'te 2010-2020 yılları arasında ilkokulda Montessori modeliyle ilgili yapılmış, nitel yaklaşıma dayalı 16 çalışma incelenmektedir. Araştırmada veri toplama süreci 1 Ağustos 2020 tarihinden başlayarak, makaleye son şeklin verildiği tarihe kadar sürmüştür (30 Mayıs 2021). Yeni araştırmaların araştırmanın veri grubuna eklenmesine önem verilmiştir.

İlkokulda Montessori modeli ile ilişkili belgelere ulaşmak üzere İngilizce ve Türkçe anahtar kelimeler saptanmıştır. Türkçede, Montessori, İlkokul, İlköğretim, Montessori Eğitimi ve İngilizcede, Montessori, Primary School, Elementary School, "Montessori Education" anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar, Taylor & Francis ve Wiley, JSTOR, Cambridge Journals, ELSEVIER Scopus, ProQuest Dissertations&Theses, SAGE Premier Journals, Palgrave Macmillan Journals, SpringerLink, EBSCOhost, TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından Hacettepe Üniversitesi e-veri tabanı aracılığıyla taranmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar, Montessori modeli ile ilgili ortaya koyulan makale veya tez tezlerden oluşmuştur. Erişimi kapalı, tam metin belgesine ulaşılamayan çalışmalar bu araştırmada yer almamıştır. Veri tabanlarında 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. İncelemelerde "Montessori" anahtar kelimesiyle 1900-2010 yılları arasında 525 çalışma filtrelenirken, 2010-2020 yılları arasında 622 çalışma görülmüştür. Son zamanlarda Montessori modeli üzerinde çalışmaların sıklaşması, ilginin artması bu araştırmada son on yılı incelemek için gerekçe oluşturmuştur. Yapılan tarama sonunda nitel, nicel ve karma olan 50 makale ve 19 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Veri analizi sürecinde bu çalışmalardan nitel olan 14 makale ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 16 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların İndeks Tablosu

Yıl	Makaleler			Tez (Doktora) Eğitim Öğretim
	Scsi	Esci	Diğer	
2010		Brunold ve Chaminade (2010)		
2011			Schonleber (2011)	
2012		Ross (2012), Lillard (2012)		
2013	Hazel ve Allen (2013)			
2014		Deluca ve Hudges (2014)		
2015	Looijenga vd. (2015)		Block (2015), Frierson, (2015a), Frierson (2015b)	
2016				
2017			Jones (2017)	Szostkowski (2017)
2018			Hiles (2018)	Ball (2018)
2019	Spillane vd. (2019)			
2020			Tebano ve Gynther (2020)	

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma, meta sentez araştırması olduğu için etik kurul belgesi alınmamıştır. Ancak araştırmanın etik kurallara uygunluğunun sağlanması için dikkat edilen hususlardan ilki, araştırmaya dahil edilen veya edilmeyen makaleler ile ilgili ölçütlere yer verilmiş olmasıdır. Mevcut araştırmada belirlenen kriterler objektif değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Buna ek olarak araştırmaya dahil edilen bütün çalışmalar ayrıntılı şekilde analizinin gerçekleştirildiği başlık çizelgesine de yer verilmiştir. Elde edilen veri analiz sonuçlarına bulgular kısmında açıkça ve ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmaya dahil edilen çalışmalar bir tablo halinde başlıklarla özetlenmiştir. Çalışmaların belirlenen her başlığa yönelik bölümü araştırmacı tarafından tablolaştırılmıştır. Araştırmaya bir kod verilmiş, yer aldığı dergi ve indeksi, çalışmanın yayın yeri ve yılı, araştırmacının ismi, yazar(lar), çalışma grubu, konusu, amacı ve önemi, deseni, veri toplama aracı, geçerlilik ve güvenilirlik sağlama yöntemleri, sonuçları ve sonuçlara yönelik önerileri ve başlıkları belirlenerek incelemeye başlanmıştır.

Tablo 2. Veri Analizi Tablo Başlıkları

Kod	Dergi İsmi	Dergi İndeksi	Yayın Yeri	Yayın Yılı	Araştırmacının İsmi	Yazar(lar)	Çalışma Grubu	Konu	Önem	Amac	Desen	Veri Toplama Aracı	Geçerlilik- Güvenirlik	Sonuç	Sonuçlara Yönelik Öneri
-----	------------	---------------	------------	------------	---------------------	------------	---------------	------	------	------	-------	--------------------	------------------------	-------	-------------------------

Çalışmalar yazar isimleri ve yayın yılına göre adlandırılmıştır. Çalışmalar öncelikle doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale şeklinde sınıflandırılmıştır. Doktora tezi, “doktora”; makaleler, “SSCI”, “ESCI” ve “Diğer” olmak üzere düzenlemiştir. Buna göre SSCI makale SM; ESCI makale EM, Diğer Makale DM ve Doktora Tezi D şeklinde kodlanarak sınıflandırma yapılmıştır. Çalışmalar bir yıllık bir süreçte incelenmiştir. İncelenen çalışmaların her biri detaylı şekilde tablolaştırılmıştır. Veri kaybını önlemek için her bir çalışma üç aylık zaman periyotlarında tekrar tekrar okunarak kontrol edilmiştir. Kodlama sürecinde nitel araştırmalar alanında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ortaya çıkan kodlar ve temalar ile ilgili yine uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın veri toplama ve analiz süreci şöyledir:

Tablo 3. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Tarih	Yapılan İşlem
01.08.2020	Veri tabanı taraması
30.10.2020	Veri Grubu Havuzunun Oluşturulması
01.02.2021	Veri analizi
01.05.2021	Araştırmacının kod ve temaları belirleyip uzman görüşüne başvurması
10.05.2021	Uzman görüşü doğrultusunda düzeltmelerin yapılması
30.05.2021	Veri tabanında tekrar tarama ve ekleme yapılması
10.06.2021	Kod ve temaların tekrar incelenmesi ve bulguların yorumlanması

BULGULAR

Çalışmada yer alan on altı araştırmanın incelenmesi sonucu elde edilen bulgular beş başlık altında sunulmuştur. İlk olarak konu alanına ilişkin inceleme başlığına yer verilmiş sırasıyla; seçilen yöntem, veri analizi süreci, elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler başlıklarında her tema ve altındaki kodlar, tablolastırılarak ortaya koyulmuştur.

İlkokulda Montessori Modeli ile İlgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Konu Alanları

Tablo 4'te araştırmanın birinci alt probleminde ifade edilen ilkökulda Montessori modeli ile ilgili ortaya koyulan çalışmaların konu alanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Yapılmış Çalışmaların Konu Alanları

Tema	Kod	Çalışma
Montessori Felsefesi	Deneysel Psikoloji	Frierson (2015a)
	Ahlak Epistemolojisi	Frierson (2015b)
	Okul Modeli	Spillane vd. (2019)
	Erken Çocukluk Dönemi, Öğrenme Arzusu	Ross (2012)
	Küresel Vatandaşlık	Brunold ve Chaminade (2010)
	Öğretmenlerin Değerlendirme Yaklaşımları	Deluca ve Hudges (2014)
	Okul Güvenliği Strateji Kıyası	Hazel ve Allen (2013)
Montessori Öğrenme Öğretme Ortamı	Materyal Sunumu	Tebano ve Gynther (2020)
	Alıştırma Tekrarı	Looijenga vd. (2015)
	Oyuna Bakış Açısı	Lillard (2012)
	Öğretim Stratejileri	Ball (2018)
	Stem	Szostkowski (2017)
Montessori Okul Kültürü	Merkezi Sınava Yönelik Algılar	Block (2015)
	Teknoloji Entegrasyonu	Jones (2017)
	Veli Bakış Açısı	Hiles (2018)

Tablo 4 incelendiğinde ilkokulda Montessori modeli ile ilgili çalışmaların konu alanlarının Montessori felsefesi, Montessori öğrenme ve öğretme ortamı; Montessori okul kültürü temaları altında toplandığı gözlemlenmiştir. Bu temalardan Montessori Felsefesi altında deneysel psikoloji, ahlak epistemolojisi, okul modeli kodları oluşurken, Montessori öğrenme ve öğretme ortamı altında materyal sunumu, alıştırma tekrarı, oyuna bakış açısı kodları oluşmuştur. Montessori okul kültürü teması altında merkezi sınava yönelik algılar, teknoloji entegrasyonu, veli bakış açısı kodları oluşmuştur.

İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Yöntemleri

Bu başlıkta Montessori modeli ile ilgili ortaya koyulan çalışmaların yöntemlerinin neler olduğuna yönelik, ikinci alt probleminde ifade edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, ilk olarak belirlenen araştırma deseni (Tablo 5) ve sırasıyla çalışma grubu (Tablo 6) ve veri toplama aracı (Tablo 7) başlıklarıyla açıklanmıştır. Araştırma desenlerinin ortaya koyulduğu tablo 5 şu şekildedir:

Tablo 5. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Araştırma Desenleri

Tema	Kod	Çalışma
Desen Belirtilmiş	Durum Çalışması	Block (2015), Brunold ve Chaminade (2010), Hiles (2018), Jones (2017), Lillard (2012), Spillane vd. (2019), Szostkowski (2017)
	Eylem Araştırması	Ball (2018), Deluca ve Hudges (2014), Schonleber (2011), Tebano ve Gynther (2020),
	Olgubilim	Looijenga vd. (2015)
	Kuram Oluşturma	Hazel ve Allen (2013)
Desen Belirtilmemiş		Frierson (2015a), Frierson (2015b), Ross (2012),

Tablo 5'te çalışmaların araştırma desenlerine bakıldığında desen var ve desen yok olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirtilen desenlerde durum çalışması, eylem araştırması, olgubilim ve kuram oluşturma kodları yer almıştır.

Tablo 6. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Çalışma Grupları

Tema	Kod	Çalışma
Birey	1. Sınıf Öğrencisi	Hazel ve Allen (2013), Looijenga, Klapwijk ve Vries (2015), Schonleber (2011), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)
	Sınıf Öğretmenleri	Ball (2018), Deluca ve Hudges (2014), Hazel ve Allen (2013), Jones (2017), Tebano ve Gynther (2020)
	Okul Yöneticisi	Hazel ve Allen (2013), Spillane vd. (2019)
	Veli	Hazel ve Allen (2013), Hiles (2018)
Doküman	Kaynak İnceleme	Block (2015), Brunold ve Chaminade (2010), Frierson (2015a), Frierson (2015b), Lillard (2012), Ross (2012)

Tablo 6’da yapılan çalışmaların çalışma grupları bulguları kişi ve belge temaları altında toplanmıştır. Kişi teması altında 1. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri, okul yöneticisi, veli kodları yer alırken; belge teması altında kaynak inceleme kodu yer almıştır.

Tablo 7. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Tema	Kod	Çalışmalar
Doküman	Alanyazın İnceleme	Ball (2018), Brunold ve Chaminade (2010), Frierson (2015a), Frierson (2015b), Lillard (2012), Ross (2012), Schonleber (2011)
	Belge ve Doküman İnceleme	Ball (2018), Block (2015), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	Ball (2018); Block (2015), Deluca ve Hudges (2014), Hazel ve Allen (2013), Hiles (2018), Jones (2017), Looijenga, Klapwijk ve Vries (2015), Schonleber (2011), Spillane vd. (2019)
	Odak Grup Tartışmaları	Schonleber (2011)
Gözlem	Saha Gözlemi	Ball (2018), Block (2015), Deluca ve Hudges (2014), Hazel ve Allen (2013), Jones (2017), Looijenga, Klapwijk,ve Vries (2015), Schonleber (2011), Spillane vd. (2019), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)

Tablo 7’de veri toplama araçları bulguları; doküman, görüşme ve gözlem temaları altında toplanmıştır. Doküman temasından alanyazın inceleme, belge ve doküman inceleme kodları; görüşme temasında yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup tartışmaları ve son olarak gözlem temasında saha gözlemi yer almıştır.

İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Veri Analiz Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta ilkokulda Montessori modeli ile ilgili çalışmaların veri analiz sürecinin nasıl olduğuna yönelik bulgular paylaşılmıştır. Bulgular sırasıyla önce veri analiz yöntemi (Tablo 8) ve devamında inanılabilirlik-tutarlılık (Tablo 9) tablolarıyla ortaya koyulmuştur. Analiz yöntemleri durumu şöyledir:

Tablo 8. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Veri Analizi

Tema	Kod	Çalışma
Analiz Yöntemi	İçerik Analizi/Tümevarımsal	Brunold ve Chaminade (2010), Deluca ve Hedges (2014), Frierson (2015a), Jones (2017), Looijenga, Klapwijk ve Vries (2015), Schonleber (2011), Spillane vd. (2019)
	Betimsel Analiz/Tümdengelsel	Ball (2018), Hiles (2018), Spillane, vd. (2019), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)
	Yorumlayıcı/Yansıtıcı Analiz	Frierson (2015b), Ross (2012)
	Doküman Analizi	Block (2015)
Analiz Programı	ATLAS	Hazel ve Allen (2013)
Belirtilmemiş	-	Lillard (2012)

Tablo. 8’de çalışmaların veri analizine yönelik bulgular analiz yöntemi, analiz programı ve belirtilmemiş temaları altında incelenmiştir. Analiz yöntemi temasında içerik analizi, betimsel analiz, yorumlayıcı ve doküman analizi kodları oluşmuş; analiz programı teması altında ATLAS kodu yer almıştır.

Tablo 9. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmalarda İnanılrlık ve Tutarlılık

Tema	Kod	Çalışma
İnanılrlık / Sonuçların Doğruluğu	Kontrol	Ball (2018), Deluca ve Hedges (2014), Jones (2017), Schonleber (2011), Tebano ve Gynther (2020)
	Betimleme/Doğrudan Alıntı	Ball (2018), Block (2015), Brunold ve Chaminade (2010), Frierson (2015b), Lillard (2012)
	Araştırmacının Rolü	Ball (2018), Schonleber (2011), Spillane vd. (2019), Tebano ve Gynther (2020)
	Veri Çeşitlemesi	Ball (2018), Hazel ve Allen (2013), Jones (2017), Spillane vd. (2019)

	Fikir Uyuşumu	Deluca ve Hudges (2014), Looijenga, Klapwijk ve Vries (2015),
	Uyum Yüzdesi	Looijenga, Klapwijk ve Vries (2015),
Objektiflik	Araştırma Sürecinin Detaylandırılması	Jones (2017), Ball (2018), Schonleber (2011), Spillane vd. (2019), Tebano ve Gynther (2020)
	Veri Dökümleri (Yazıya Aktarım)	Ball (2018), Jones (2017), Ross (2012), Tebano ve Gynther (2020)
	Araştırmacı Rolü	Ball (2018), Schonleber (2011), Spillane vd. (2019), Tebano ve Gynther (2020)
	Ses/Görüntü Kaydı	Ball (2018), Jones (2017), Spillane vd. (2019)
	Bilgisayar Programı Kullanımı (ATLAS)	Hazel ve Allen (2013)
Dış Geçerlilik /Genellenebilirlik	Araştırma Sürecinin Detaylandırılması	Ball (2018), Block (2015), Deluca ve Hudges (2014), Hazel ve Allen (2013), Jones (2017), Looijenga, Klapwijk ve Vries (2015),, Schonleber (2011), Spillane vd. (2019), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)
	Araştırmacının Rolü	Schonleber (2011), Spillane vd. (2019), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020), Ball (2018)
	Pilot Uygulama	Ball (2018), Hiles (2018)
Güvenirlik	Araştırma Sürecinin Detaylandırılması	Ball (2018), Block (2015), Spillane vd. (2019), Deluca ve Hudges (2014), Hazel ve Allen (2013), Jones (2017), Looijenga, Klapwijk ve Vries, (2015), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)
	Uzman Görüşü	Ball (2018), Deluca ve Hudge (2014), Hazel ve Allen (2013), Spillane vd. (2019), Szostkowski (2017), Tebano ve Gynther (2020)
	Uyum Yüzdesi	Looijenga vd. (2015)

Tablo 9’da çalışmaların inanılrlık ve tutarlılıklarıyla ilgili bulgular inanırılık, objektiflik, dış geçerlilik ve güvenilirlik temaları altında toplanmıştır. İnanırılık temasında kontrol, uyum yüzdesi, araştırmacının rolü, veri çeşitilmesi, fikir uyuşumu, betimleme-doğrudan alıntı; objektiflik teması altında; araştırma sürecinin detaylandırılması, yazıya aktarma, bilgisayar programı kullanımı (ATLAS), ses-görüntü kaydı, araştırmacı rolü; dış geçerlilik teması altında araştırma sürecinin detaylandırılması, yazıya aktarma, bilgisayar programı kullanımı (ATLAS), ses-görüntü kaydı, araştırmacı rolü son olarak güvenilirlik teması altında araştırma sürecinin detaylandırılması, uzman görüşü, uyum yüzdesi kodları oluşmuştur.

İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın dördüncü alt probleminde ifade edilen ilkokulda Montessori modeli ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin detaylar şöyledir:

Tablo 10. İlkokulda Montessori Modeli ile ilgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Çalışma
Okul Kültürü	Okulların Rekabet Önleyici Politik Düzenlemelere İhtiyaç Duyması.	Ross (2012)
	Okul Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yazılı Kuralın Az Olması.	Spillane vd. (2019)
	Diğer Okulların Yazılı Kurallarla Oluşturmaya Çalışılması.	Spillane vd. (2019)
	Okul Liderlerinin Okulu Yönetme Anlayışlarının Farklı Olması.	Spillane vd. (2019)
	Bütün Okul Sistemlerinin Çevrelerini Anlamlandırmaya Odaklanmaları ve Okula Ait Ritüellerin Olması.	Spillane vd. (2019)
	Ortak Vizyon, Bireyselleştirilmiş Akademik Ve Duygusal Gelişim İçin Yapılar Oluşturulması.	Hazel ve Allen (2013)
	Her Öğrencinin Kendi Öğrenmesinden Sorumlu Olduğu Yapının Olması.	Hazel ve Allen (2013)

	Okulda Güven Ortamı Sağlanması İçin Montessori İlkokulunda Ve Diğer İki Alternatif Okulda Kültür, Yapı, Sorumluluk Ve Beklenti Öğelerinin Gerekli Görülmesi.	Hazel ve Allen (2013)
	Montessori Felsefesinin Çok Önemli Bir Parçasını Oluşturması.	Ball (2018)
	Montessori Okul Disiplininin Normal Disiplin Anlayışından, Öz Disiplin kavramını ön plana almasıyla ayrılması.	Ball (2018)
	Tutarsız Disiplin Uygulamalarından Uzak ve Uyumlu Personelin Önemi.	Ball (2018)
	Rekabetin Olumsuz Etkisi.	Ross (2012)
Öğretim Yöntem-Teknik	Montessori Öğretmenlerinin Teknolojiyi Sınıfa Entegre Etmeye Olumlu Yaklaşması.	Jones (2017)
	Montessori Okul Ortamının STEM Uygulamalarında Daha Yaratıcı Versiyonlarının Oluşturulabilmesi.	Szostkowski (2017)
	STEM'in Öğrenciler Tarafından Daha Kapsayıcı, Bağlantılı Ve İşbirlikli Kullanabilmesi.	Szostkowski (2017)
	Alıştırma Tekrarı ve Etkinlik Seçim Özgürlüğünün daha iyi tasarım yapmayı sağlaması.	Looijenga vd. (2015)
	Etkinlik Tasarımında Montessori'nin İçsel Motivasyon Kaynağı Olması.	Looijenga vd. (2015)
	Montessori Prensiplerinin ödevlendirmede; Çocuğun Doğal Yetenek Gelişimini ve Öz Kontrolünü Sağlaması.	Looijenga vd.(2015)
	Montessori'de Çocukların Hayali Oyuncaklar, Çizgi Film Karakterlerinin Olduğu Öğrenme Ortamı Yerine Gerçek Yaşam Eylemlerine İlgili duyması.	Lillard (2012)
	Montessori Materyallerinin Sunumunda Soru Cevap Tekniğinin Kullanımının Etkili Olması.	Tebano ve Gynther (2020)
	Montessori Materyallerinin Sunumunun Montessori'nin Önerilerine Göre Yapılması Gerekliliği.	Tebano ve Gynther (2020)
	Devlet Okulunda Montessori Modeli	Tam Olarak Uygulanamaması.
Merkezi Sınavlara Hazırlık İçin Öğretmen Merkezli Uygulamalara Dönüştürülmesi.		Block (2015)
Zaman Kısıtlaması Sebebiyle Kendi Kendini Yöneten Öğrenci Kavramının Olmaması.		Block (2015)
Merkezi Sınava Hazırlanma Stresi Sebebiyle, Çalışma Planlarının Öğrenciler Değil Öğretmenler Tarafından Hazırlanması.		Block (2015)

	Velilerin Montessori Modeline, Okul Yapılarına Ve Sınıf Ortamlarına İlgilerinden Dolayı Bu Okulları Tercih Etmeleri.	Hiles (2018)
Dünya Vatandaşı	Kültür Temelli Öğrenme ve Montessori'nin Dünya Görüşü Ve İnançlara Saygı Konusunda Örtüşmesi	Schonleber (2011)
	Kültür Temelli Öğrenme ve Montessori'nin Önemsemesi	Schonleber (2011)
Değerlendirme	Montessori'nin Değerlendirme Felsefesinin Ortaokul Sonrasında Yaygınlığının Az Olması.	Brunold ve Chaminade (2010)
	Öğrenci Odaklı, Çocukların Gözlemlenmesini temel alan Alternatif Uygulamalar Olması.	Deluca ve Hudges (2014)
Deneysel Psikoloji	En Uygun Ortam Çocukların Doğal Ortamında Gözlemlenmesi.	Frierson, (2015a)
	Anlayışının Farklı Olması	Frierson (2015a)
Öğrenme	Çocukta Çevreyi Özümseme Dürtüsü Önemli.	Ross (2012)
Ahlak	Gelişen Ve Değişen Bir Yapıda Olması.	Frierson (2015b)

Tablo 10'da yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular okuldaki çevreye yönelik Okul Kültürü, sınıf içerisinde kullanılan yöntemlere yönelik Öğretim Yöntem- Teknik, Montessori modelinin bazı özelliklerinin uygulandığı durumlara yönelik Devlet Okulunda Montessori modeli; bireylerin sahip olacağı özelliklere yönelik Dünya Vatandaşı; ölçme ve değerlendirme felsefesine yönelik olarak Değerlendirme, deneysel psikolojiye ve ahlaka yönelik Deneysel Psikoloji ve Ahlak öğrenme dürtüsüne yönelik olarak da Öğrenme temaları etrafında toplanmıştır .

İlkokulda Montessori Modeli ile İlgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Son olarak bu başlıkta ise araştırmanın beşinci alt probleminde ifade edilen ilkokulda Montessori modeli ile İlgili ortaya koyulmuş çalışmaların sonuçlarına yönelik önerilerin nasıl sentezlendiği bulguları ortaya koyulmuştur. Detayları içeren Tablo. 11'deki bulgular şöyledir :

Tablo 11. İlkokulda Montessori Modeli ile İlgili Ortaya Koyulmuş Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Tema	Kod	Çalışma	
Öğrenme Ortamı	Öğrenme Ortamları Düzenlenirken Öğrenme Arzusuna Önem Verilmeli.	Ross (2012)	
	Öğrenme ortamı düzenleyicisi, rekabet önleyici rehberlik etmeli.	Ross (2012)	
	Kültür temelli veya Montessori temelli öğretim stratejisini kullanacaklar, sınıf kültürü oluşturulmasına dikkat etmeli.	Schonleber (2011)	
	Okul kültürü oluşturulurken elde edilen sonuçlar dikkate alınmalı.	Spillane vd. (2019)	
	Öğrenme ortamları, gerçek yaşam durumlarını içermeli.	Lillard (2012)	
	Okulda güven oluşturmak için gözlem sonuçları dikkate alınmalı.	Hazel ve Allen (2013)	
	Öğretmenler kültürel açıdan duyarlı olmalı.	Ball (2018)	
	Okullarda bireyselleştirilmiş öğretimin uygulanmalı.	Ball (2018)	
	Stem Eğitime Daha Fazla Montessori Atmosferi Dahil Edilmeli.	Szostkowski (2017)	
	Gözlem	Alternatif okul türlerinin merkezi sınav kaygı düzeyleri araştırılmalı.	Block (2015)
Montessori öğretmenlerinin teknoloji görüşleri derinleştirilmeli.		Jones (2017)	
Ebeveyn adaylarının çocukları için düşündükleri eğitim hedefleri araştırılmalı.		Hiles (2018)	
Montessori sınıf ortamı daha fazla incelenmeli.		Tebano ve Gynther (2020)	
Sınıf uygulamalarının daha fazla gözlemlenmeli.		Tebano ve Gynther (2020)	
Montessori müfredatı kültürel açıdan duyarlı öğrenme ortamıyla oluşturulmalı.		Ball (2018)	
Montessori temelli Stem öğretim uygulamaları gözlemlenmeli.		Szostkowski (2017)	
Kıyaslama		Montessori ile farklı öğretim stratejilerinin kıyaslandığı çalışmalar yapılmalı.	Schonleber (2011)
		Montessori'nin ahlak anlayışının son yüzyıl ahlak anlayışı ile uyumunu araştırarak deneysel çalışmalar yapılmalı.	Frierson (2015b)

	Duyu temelli öğretim ve ahlak kavramı ilişkisine bakılabilecek çalışmalar yapılmalı.	Frierson (2015b)
	Gelişimsel ve akademik öncelikler anlamında farklı okul kıyasları yapılmalı.	Deluca ve Hudges (2014)
Düzeltilme	Montessori'ye uygun güvenilir ve pazarlanabilir bir değerlendirme yapısı oluşturulmalı.	Brunold ve Chaminade (2010)
	Deneysel Psikoloji Bakış Açısı Montessoriye göre Revize Edilmeli.	Frierson (2015/1)

Tablo 11'de çalışmalardan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler; Öğrenme ortamına yönelik öneriler öğrenme ortamı; çocukların doğal ortamında nasıl gözlenmesine yönelik öneriler gözlem; eğitim ve öğretim modellerinin farklı açılardan kıyaslanması ile ilgili öneriler kıyaslama ve revize, yeniden düzenleme ile ilgili öneriler düzeltme temaları altında toplanmıştır. Burada elde edilen bulgulara ilişkin yorum; Tartışma ve Sonuç başlığında literatür ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokulda Montessori modeli ile ilgili 2010-2020 yılları arasında Amerika, Kanada, Hollanda ve İsveç'te yapılan nitel çalışmaların nasıl sentezlendiği beş alt problem ile incelenmiştir.

İlkokulda Montessori modeli ile ilgili yapılan çalışmaların konu alanlarına ilişkin sentezde, Montessori felsefesi (Brunold ve Chaminade, 2010; Deluca ve Hudges, 2014; Frierson, 2015a; Frierson, 2015b; Hazel ve Allen, 2013; Ross, 2012; Spillane vd., 2019) okul kültürü (Ball, 2018; Lillard, 2012; Looijenga vd., 2015; Tebano ve Gynther, 2020; Szostkowski, 2017) ve öğrenme ortamı (Block, 2015; Hiles, 2018; Jones, 2017) temaları ortaya çıkmıştır. Temalarda Montessori modelinde deneysel pedagoji, ahlak felsefesi, öğrenme dürtüsü öne çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde Maria Montessori'nin eğitim ve öğretimden farklı alanlara yönelik düşüncelerinin irdelenmesinin; çocuğun doğasının daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacağını savunan çok sayıda araştırma vardır (Jaeger, 2018; Lecuer ve Murillo, 2020; Lillard, 2020; Underwood, 2018). Dolayısıyla Maria Montessori'nin sadece eğitim, öğretim, yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri değil;

diğer araştırma alanlarına yönelik görüşlerinin incelenmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Yine literatürde bir bilim insanı olarak Maria Montessori'nin görüşlerinin anlaşılmasının gerekli olduğu paylaşılmıştır (Deluca ve Huges 2014; Frierson, 2015; Schonleber, 2011). Dohrman ve diğerlerine (2007) göre bu gereklilik Montessori modelinde okul kültürünü ve öğrenme ortamını doğru şekilde oluşturabilmek için etkilidir. Montessori modelinde okul kültürü ve öğrenme ortamı temel unsurlardandır. Bu temel unsurların yanında Montessori'nin tasarladığı öğrenme materyalleri ve sınıfta “rehber” olarak adlandırılan öğretmen de önemli öğelerdendir. Ancak konu alanında materyal ve öğretmen başlıklarına rastlanmamıştır. Alanyazında Montessori'nin öğrenme materyallerine ilişkin kısıtlı bilgi ve tanıtım içeren çalışmalar mevcuttur (Burnett, 1962; Lazerick, 2000; Palmer, 1912). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan da yola çıkarak araştırma konularında branş bazında materyal incelenmesi, Montessori modelinde öğretmene bakış kavramının güçlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak çalışmaların nasıl desenlendiği ortaya koyulmuştur. İrdelenen çalışmalarda yöntemsel olarak kurgulanan desenlerin detaylandırılmasına önem verildiği saptanmıştır (Ball, 2018; Block, 2015; Brunold ve Chaminade, 2010; Deluca ve Huges, 2014; Hazel ve Allen, 2013; Hiles, 2018; Jones, 2017; Lillard, 2012; Looijenga vd., 2015; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020). Sırasıyla en tercih edilen desen durum çalışması (Block, 2015; Brunold ve Chaminade, 2010; Hiles, 2018; Jones, 2017; Lillard, 2012; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017), eylem araştırması (Ball, 2018; Deluca ve Huges, 2014; Schonleber, 2011; Tebano ve Gynther, 2020;) olgubilim (Looijenga, Klapwijk ve Vries, 2015) ve kuram oluşturma (Hazel ve Allen, 2013) desenleri olmuştur. Son olarak nasıl desenleme yapıldığı belirtilmeyen araştırmalarda (Frierson, 2015a; Frierson, 2015b; Ross, 2012) döküman incelendiği saptanmıştır. Amaca en etkili biçimde ulaşabilmek için, uygun desenin seçilmesi nitel araştırmalarda büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, 2000) Süreç içerisinde desende değişiklikler olabilir ancak her aşamanın paylaşılması araştırmayı güçlendirir (Patton, 1987). Buradan yola çıkarak ilkokuldaki Montessori modeli çalışmalarının nitel araştırma desenleme sürecine uyum sağladığı söylenebilir.

Montessori modelinde yapılan araştırmaların çalışma grupları birey veya doküman temaları altında toplanmıştır. Bireyle yapılan çalışmalar 1. sınıf ğrencileri (Hazel ve Allen, 2013; Looijenga vd., 2015; Schonleber, 2011; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) ve sınıf öğretmenlerinden (Ball, 2018; Deluca ve Hudges, 2014; Hazel ve Allen, 2013; Jones, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) oluşmuştur. Doküman çalışmalarında kaynak incelemeleri tercih edilmiştir (Block, 2015; Brunold ve Chaminade, 2010; Frierson 2015a; Frierson, 2015b; Lillard, 2012; Ross, 2012). Alanyazında benzer şekilde Montessori modeli ile ilgili araştırmalarda çalışma grupları, sınıf öğretmenleri veya öğrencilerinden seçilmiştir (Bodovski ve Farkas, 2007; Brown ve Lewis, 2017; Burbank vd., 2020; Jonas, 2017). Eğitim ve ğretim sürecinin en önemli paydaşlarından olan veli ve okul yöneticisinin olduğu çalışma grupları geri planda kalmıştır (Hazel ve Allen 2013; Hiles, 2018; Spillane vd. 2019). Oysa Maria Montessori ocuğun gelişiminde, velilerin sağlıklı ortam yaratmalarını önermektedir (Montessori, 1981; Lillard, 2020). Montessori modeli uygulamalarını inceleyen çalışmalarda veli ve yöneticilerin eğitim paydaşı olarak çalışmalarda yer alamamalarının sebebi, yoğun iş tempoları olabilir. Buradan yola çıkarak çalışmalarda Montessori modeli uygulanan okulların idari iş yüklerinin ve veli profillerinin ortaya koyulması, önem arz etmektedir. Veri toplama araçları incelendiğinde doküman (Ball, 2018; Block, 2015; Brunold ve Chaminade, 2010; Frierson, 2015a; Frierson, 2015b; Lillard, 2012; Ross, 2012; Schonleber, 2011; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020), görüşme (Ball, 2018; Block, 2015; Deluca ve Hudges, 2014; Hazel ve Allen, 2013; Jones 2017; Looijenga vd. 2015; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) ve gözlemin (Ball, 2018; Block, 2015; Deluca ve Hudges, 2014; Hazel ve Allen, 2013; Jones, 2017; Looijenga vd., 2015; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) karma şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Verilerin çeşitlendirilmesi adına özellikle yarı yapılandırılmış görüşmelerin ön planda olduğu görülmüştür (Ball, 2018; Block, 2015; Deluca ve Hudges, 2014; Hazel ve Allen, 2013; Jones, 2017; Looijenga vd., 2015; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020;). Montessori ğretmenleri öğrencilere hazırlanmış evre oluşturduktan sonra

onları gözleme ve not alma görevlerini yürütür (Montessori, 1975; Dohrmann vd., 2007). Bu sebeple veri grubunu gözlemleyen biriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapmak, doğru çıkarım yapma imkânı sunabilir. Odak grup görüşmeleri ise geri planda kalmıştır (Schonleber, 2011). Odak grup görüşmesi, üst düzey iletişim becerisi olan bireylerle yapılabilir (Creswell, 2014). Bu yüzden bu veri toplama aracının ilkökul öğrencileri için uygun olmadığı ve bu sebeple tercih edilmediği söylenebilir. Temalarda gözlemin de ön planda olduğu tespit edilmiştir (Ball, 2018; Block, 2015; Deluca ve Hudges, 2014; Looijenga, 2015; Hazel ve Allen, 2013; Jones, 2017; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020; Schonleber, 2011). Gözlem, Montessori modelinde önemli bir araçtır (Aljabreen, 2020; Lillard, 2020). Maria Montessori kendi modelini geliştirirken kullanılan özel bir yöntemin olmadığını, sadece çocuğun gözlemlendiğini belirtmiştir (Burbank, 2020; Montessori, 1975). Araştırmanın bu sonucu; gözlemin detaylandırılmış veri sağlamasından ötürü tercih edilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılar gözlem yerine Montessori öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak veri çeşitlemesi yapılmıştır (Ball, 2018; Block, 2015; Deluca ve Hudges, 2014; Hazel ve Allen, 2013; Hiles, 2018; Jones, 2017; Looijenga vd., 2015; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019). Nitel araştırmalarda verinin çeşitlendirilmesi, alanyazında geçerlik ve güvenilirliğin artırılmasına yönelik sunulan önerilerden biridir (Marshall ve Rossman, 2006). Veri çeşitlemesi çalışmanın niteliğini olumlu yönde etkilemektedir (Fraenkel, 2011; Wallen ve Hyun, 2011). Buradan yola çıkarak Montessori Model'inde yapılmış ilkökul çalışmalarının veri çeşitlemelerine önem veren nitelikli çalışmalar olduğu söylenebilir.

Üçüncü sentezde çalışmaların veri analizleri incelenmiştir. İncelemede betimsel analiz ve içerik analizinin (Ball, 2018; Brunold ve Chaminade, 2010; Deluca ve Hudges, 2014; Frierson, 2015b, Hiles, 2018; Jones, 2017; Looijenga vd., 2015; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) ön plana çıktığı; analiz yöntemi belirtmeyen araştırmaların geri planda olduğu (Lillard, 2012); analizde bilgisayar programının da kullanıldığı görülmüştür (Hazel ve Allen, 2013). Son olarak yorumlayıcı analizin ise daha az tercih edildiği görülmüştür (Frierson, 2015a; Ross,

2012). Oysa literatürde Montessori modelinin yorumlayıcı analizlere ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir (Macia-Gual, 2021). Nitel verilerin analizinde el ile ya da bilgisayar ile kodlamada Tesch'in (1990) kodlama sürecine bağlı kalınarak özelden genele doğru kodlama yapılması önerilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmadan elde edilen sonuçlarda da kodlamaların Tesch'in (1990) süreci ile uyumlu şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir. Buradan yola çıkarak Montessori modeli içeren ilkökul çalışmalarında nitel veri analizi sürecinin önemsendiği ve detaylandırıldığı söylenebilir. Veri analizinde elde edilen bulguların geçerliliği ve güvenilirliği çalışmaların güçlü yanlarından biridir (Creswell ve Miller, 2000). Gibs (2018) araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik süreçleri önermiş; tekrar kontrollerin, kodlama sonuçlarının karşılaştırılmasının, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesine bakılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Lillard (2020), Montessori modeli ile ilgili yapılan çalışmaların geçerli ve güvenilir şekilde ortaya koyulmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında inanırlık, objektiflik, dış geçerlik ve güvenilirlik temaları ön plana çıkarılmıştır (Ball 2018; Block, 2015; Brunold ve Chaminade, 2010; Deluca ve Huges, 2014; Frierson, 2015a; Frierson, 2015b; Hazel ve Allen, 2013; Hiles, 2018; Jones, 2017; Lillard, 2012; Looijenga vd., 2015; Ross, 2012; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020). Bu durumun alandaki geçerlilik ve güvenirliliği sağlanmış Montessori modeli ile ilgili literatüre katkı sağladığı söylenebilir.

Montessori temelli ilkökul çalışmalarının sonuçlarının sentezinden elde edilen sonuçların sentezlenerek araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt aranmıştır. Çalışmaların sonuçlarında özellikle okul kültürü (Ball, 2018; Hazel ve Allen, 2013; Ross, 2012; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017), Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin (Jones, 2017; Lillard, 2012; Looijenga vd., 2015; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) ön planda olduğu görülmüştür. Montessori'nin kısmi olarak uygulandığı durumlar ile ilgili sonuçlar da öne çıkarken (Block, 2015, Hiles, 2018) felsefi çıkarımların (Brunold ve Chaminade, 2010; Deluca ve Huges, 2014; Frierson, 2015a; Frierson, 2015b; Ross, 2012; Schonleber, 2011) geri kaldığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre okul atmosferinin, akademik değerlendirme yöntemlerinin ve okula güvenin, Montessori modelinde temel unsurları oluşturduğu söylenebilir. Literatürde Montessori modelinin tamamen uygulanmadığı ancak öğretmenin sınıfında bireysel olarak Montessori modelini takip ettiği durumlarda; sınıf atmosferi, bireyselleştirilmiş etkinlik temelli değerlendirmeler ve güvenin, akademik testlerde başarı artışını sağladığı görülmüştür (Fierson, 2015a; Fierson, 2015b). Montessori modeli, diğer alternatif okullardan öğrencilerin seçim özgürlüğünün olmasıyla ayrılır (Lillard, 2020). Sınıfta çocuğun kendini yönetmesi ve yönlendirilmesine odaklanılır (Basargekar ve Lillard, 2021). Montessori modelinde ayrıca seçilen materyalin tanıtım sunumu öğretmen tarafından yapılır, çocuğun materyalle çalıştığı etkinliği tekrar etmesine izin verilir ve bu süreçten çocuk sorumludur, öğrenme sorumluluğu çocuğun kendisindedir (Lillard, 2020). Tam anlamıyla bu ortamın sağlanmadığı Montessori okullarına Devlet Montessori Okulu adı verilmektedir (Ball, 2018; Corrie, 2015). Bu çalışmada devlet okullarının Montessori ortamını yaratmayı denediği ancak merkezi sınavlara hazırlık, akademik not kaygısı sebebiyle tam olarak uygulanamadığı saptanmıştır. Literatürle benzer olan bu sonuçlar devlet okullarının var olan yapısı ile ilgili çarpıcı bir sonuca işaret etmektedir: Devlet okullarındaki akademik başarı kaygısı, öğrencilerin bireysel gelişiminin geri planda kalma sebebi olabilir.

Son olarak mevcut çalışmada ilkokul düzeyinde Montessori modeline yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarına ilişkin öneriler sentezlenmiştir. Bu sentezlemede öğrenme ortamına (Ball, 2018; Hazel ve Allen, 2013; Lillard, 2012; Ross, 2012; Schonleber, 2011; Spillane vd., 2019; Szostkowski, 2017) gözleme yönelik öneriler (Ball, 2018; Hiles, 2018; Jones, 2017; Szostkowski, 2017; Tebano ve Gynther, 2020) ve kıyaslama (Deluca ve Hudges, 2014; Frierson, 2015b; Schonleber, 2011) ön plana çıkmıştır. Montessori modeli öğrenme ortamında olması gereken özellikler üzerinde durulduğu, sınıf içi uygulamaların nasıl olması gerektiğine değinildiği görülmüştür (Spillane vd., 2019). Alternatif modellerle Montessori modelinin kıyaslandığı okul atmosferi, okul güvenliği ve akademik başarı konularında, Montessori modelinin ön plana çıktığı görülmüştür (Deluca ve Hudges, 2014; Frierson, 2015a; Frierson, 2015b; Schonleber,

2011). Uygulamalarda düzeltmeler yapılarak farklı araştırmaların (Brunold ve Chaminade, 2010; Frierson, 2015a) yapılması önerilmiştir. Sonuçlarda önemli bir nokta, materyaller ve ders planı incelemelerine yönelik önerilerin olmayışıdır. Literatürde bu sonuçlara paralel olarak Lillard (2013), Montessori modelinde çocukların gerçekte nasıl öğrendiklerine dair sınıf tecrübelerinin artırılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bu durum sınıf içi uygulamaların, materyal ve ders planlarının elde edilmesi için özel sertifika alınması ve uzun bir hazırlık sürecini gerektirmesiyle ilgili olabilir.

Sonuç olarak ilkokulda Montessori modelinde yapılmış nitel çalışmalarının konu alanlarının Montessori modelinin anlamlandırılmasına, sınıf ortamı ve okul kültürünün kıyaslanmasına yönelik olduğu; desenlenen çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin yüksek tutulması için en az üç veri toplama yöntemine başvurulduğu; analizde yine literatür beklentilerinin karşılandığı, sonuçlarda ve önerilerde literatürün ihtiyaçlarını yinelediği görülmüştür. Ancak çalışmalarda özellikle Montessori modeline dönük konu alanı olarak Montessori modelinin farklı branşlarda sınıf materyallerinin, öğretmen rolünün, veri toplamada odak grup görüşmelerinin, veli ve okul yöneticilerinin dahil edildiği çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

İlkokulda Montessori modelinde yapılmış nitel çalışmaları sentezleyen bu araştırma, konu alanları, araştırma yöntemleri, veri analizleri, sonuçları ve sonuçlarına yönelik önerilerin nasıl sentezlendiği ortaya koyulmuştur. Çalışılan konu alanlarının Montessori modelinin derinleştirilmesi, okul atmosferinin incelenmesi, öğrenme ortamının detaylandırılması ve diğer modellerle kıyaslanması olduğu görülmüştür. Ancak incelenen çalışmalarda, branş bazında Montessori modelinin incelenmesi, öğretmen rolünün ortaya koyulmasına rastlanmamıştır. Montessori modelinde branş incelemesi ve öğretmen rolüne yönelik eylem araştırmaları, literatüre katkı sağlayabilir. Montessori öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunacağı sempozyumlar düzenlenerek tecrübe paylaşımı gerçekteştirilebilir.

Araştırma desenlerinin durum çalışması, eylem araştırması, olgubilim ve kuram oluşturmadan meydana geldiği; desen belirtmemiş tüm çalışmaların da döküman incelemesi olduğu tespit edilmiştir. Montessori modeline yönelik yapılacak etnografik

araştırmayla, okul iklimleriyle ilgili daha detaylı veriler elde edileceği düşünülmektedir. Montessori modelinde çalışılan gruplar ise 1. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve belgelerden oluşmuştur. Oysa Montessori modeli ilkokulun, ortaokulun ve lisenin diğer kademelerinde de uygulanmaktadır. Çalışma gruplarının bu okullardan seçilmesi; Montessori modelinin detaylı ortaya koyulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma gruplarını içeren yeni çalışmalar desenlenebilir. Montessori modelini öğretmen, yönetici ve veli açısından yorumlayabilmek adına tüm paydaşların olduğu odak grup tartışması yapılabilir. Montessori modelinin tanıtılmasına yönelik etkinlikler düzenlenerek bu okullara misafir öğretmenler gönderilebilir. AMI ile yapılacak anlaşmalarla devlet okulu öğretmenlerine Montessori modeli eğitimleri verilebilir. Montessori materyalleri ve ders planlarının incelendiği bir çalışma tasarlanabilir. Branş derslerinde Montessori modelinin etkisi üzerinde çalışılabilir veri analizinde içerik analizi, betimsel analiz, yorumlayıcı analiz ve analiz programı kullanıldığı görülmüştür. Yorumlayıcı analizin tek çalışmada görülmesi dikkat çekmiştir. Yorumlayıcı analizin artırılmasıyla elde edilecek verilerin, modelin kuramlaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik için inanırlık, objektiflik ve genellenebilirliğe önem verildiği ortaya çıkmıştır.

Sonuçlarda özellikle Amerika'da devlet okullarında öğretmenler tarafından oluşturulmaya çalışılan ancak tam olarak Montessori modelini karşılamayan uygulamaların "Devlet Okulunda Montessori Modeli" olarak isimlendirildiği ortaya çıkmıştır. Bu okullarda çalışan öğretmenlere yönelik kurslar ve eğitim çalışmaları düzenlenerek Modeli daha iyi uygulamalarına katkı sağlanabilir. Dünya Vatandaşı kavramının alternatif okulların ortak hedefi olduğu görülmüştür. Dünya Vatandaşlığı kavramının önemini ortaya koyan etkinlikler düzenlenebilir. Montessori modelinin değerlendirme yönteminin bireysel olmasıyla ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Montessori modelini ortaya koyan Maria Montessori'nin deneysel psikoloji, ahlak ve öğrenme dürtüsüne yönelik görüşlerinin de incelendiği görülmüştür. Maria Montessori'nin bir bilim insanı olarak görüşleri diğer bilim insanları ile karşılaştırıldığı çalışmaların yapılması literatüre katkı sağlayabilir. Yine Maria Montessori'yi tanıtan

seminerler, sempozyumlar ve etkinlikler Montessori modelinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Son olarak bu araştırma Türkçe ve İngilizce veri tabanlarından elde edilen çalışmalarla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda diğer dil ve veri tabanlarında yapılabilecek taramalarda elde edilecek araştırmaların oluşturacağı veri grubuyla inceleme yapılması önerilebilir. İlkokul, ortaokul ve ileri kademelerde yapılmış karma veya nicel araştırmaların da incelenerek meta-analiz çalışmasının yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, waldorf, and reggio emilia: a comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 52*, 337–353.
- Ashrafi, A. (2021). The educational evolution in germany, the study case: Primary education (grundschule). *Propósitos y Representaciones, 9*, 1–7.
- Association Montessori Internationale (AMI). (2021). 01.12.2020 tarihinde <https://montessori-ami.org/countries/> adresinden alındı.
- Bagby, J., & Sulak, T. (2011). Connecting Montessori practice and metacognition, *Montessori Life, 23*(1), 8-9.
- Basargekar A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori ducation. *Early Child Development and Care, 191*(1), 1-12.
- Baker, C., Clayton, S., & Bragg, E. (2021). Educating for resilience: Parent and ontess perceptions of children’s emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research, 27*(5), 687–705.
- Ball, T. N. (2018). Examining the integrity of ontesso ontessori in a diversely populated ontessori public elementary school: A narrative analysis, 04.06.2020 tarihinde <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-integrity-teaching-strategies-diversely/docview/2036850178/se-2?accountid=11248> adresinden alındı.
- Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal, 108*(2), 115-130.
- Brown, K., & Lewis, C. W. (2017). A comparison of reading and math achievement for african american third grade students in montessori and other magnet schools. *Journal of Negro Education, 86*(4), 439–448.
- Brunold, C., & Chaminade, C.(2010). International education: the international baccalaureate, montessori and global citizenship. *Journal of Research in International Education, 9*(3), 259-272.
- Burbank, M. D., Goldsmith, M. M., Spikner, J., & Park, K. (2020). Montessori ontessor and a neighborhood school: a case study of two early childhood ontessor classrooms. *Journal of Montessori Research, 6*(1), 1-18.
- Burnett, A. (1962). Montessori ontessor today and yesterday. *The Elementary School Journal, 63*(2), 71-77.
- Corrie, R. (2015). Examining a public ontessori school’s response to the pressures of high stakes accountability. *Journal of Montessori Research, 1*(1), 42-54.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. M. Bursal). Ankara: Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. UK: SAGE.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Culclasure, B. T., Daoust, C. J., Cote, S. M., & Zoll, S. (2019). Designing a logic model to inform montessori research. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 35-49.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- DeLuca, C., & Hughes, S. (2014). Assessment in early primary education: An empirical study of five school contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460.
- Demiralp, S. (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Dempsey, J. (2017). *Turning education inside-out : confessions of a Montessori principal*. USA: J.Ross Publishing.
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education *PloS one*, 14(11), e0225319.
- Dohrmann K. R., Nishida T. K., Gartner A, Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217.
- Dogan, F., & Yucel-Toy, B. (2021). Students' question asking process: A model based on the perceptions of elementary school students and teachers, *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 1-16.
- Feez, S. (2013). *Montessori: the Australian story*. Australia: New South Publishing.
- Fraenkel, W., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th Edition)*. New York: McGraw-Hill Education.
- Frierson, P.R. (2015a). Maria montessori's moral-sense theory. *History Of Philosophy Quarterly*, 3(23), 271-292.
- Frierson, P.R. (2015b). Maria montessori's philosophy of experimental psychology. *The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science* , 5(2), 240-268.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data (Vol. 6)*. UK: Sage.
- Glenn, C. M. (2003). The longitudinal assessment study (LAS): Eighteen year follow up. Final Report.
- Hazel, C. E., & Allen, W.B. (2013). Creating Inclusive communities through pedagogy at three elementary schools. *School effectiveness and School Improvement*, 24(3), 336-356.


- Hiles, E. (2018). Parent's reasons for sending their children to montessori schools. *Journal of Montessori Research*, 4(1), 1-13.
- Jaeger, T. (2018). The court's paradoxical montessori revolution. *European State Aid Law Quarterly*, 17(4), 471-472.
- Jones, S. J. (2017). Technology in the montessori classroom: teachers' beliefs and technology use. *Journal of Montessori Research*, 3(1), 16-29.
- Jones, S.J. (2017). Technology in montessori classroom: teacher's beliefs and tecnology use. *Journal of Montessori Research*, 3(1), 16-29.
- Kayılı, G. (2018). The effect of montessori method on cognitive tempo of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 188(3), 327-335.
- L'ecuyer, C., & Murillo, J. (2020). El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones - Montessori's teleological approach to education and its implications. *Revista Española De Pedagogía*, 78(277), 499-518.
- Laski, E. V., Jor'dan, J. R., Daoust, C., & Murray, A. K. (2015). What makes mathematics manipulatives effective? Lessons from cognitive ducati and ducation ducation. *SAGE Open*, 5(2), 2158244015589588.
- Lazerick, B. (2000). Montessori mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 6(8), 501-501.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Lillard, A. S. (2020). Montessori as an alternative early childhood education. *Early Child Development and Care*, 190(1), 1-12.
- Looijenga, A., Klapwijk, R., & De Vries, M.J. (2015). The effect of iteration on the design performance of primary school children. *Technol Des Educ*, 25(1), 1-23.
- Macià-Gual, A., & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Demands in early childhood education: Montessori pedagogy, prepared environment, and teacher training. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 144-162.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2009). *Research in eachers : Evidence-based inquiry (7th ed.)*. London: Pearson.
- Jabar, M. A. (2020). Qualitative inquiry on parental involvement in children's eachers : eachers ves of parents, children, and eachers in select elementary schools in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Education*, 40, 1-15
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. UK: Sage Publications, Inc.
- Szczygieł, M., & Pieronkiewicz, B. (2021). Exploring the nature of math anxiety in young children: Intensity, prevalence, reasons. *Mathematical Thinking and Learning*, 23, 1-19.


- Montessori, M. (1952). 10.06.2021 tarihinde <https://esfforchildrensrights.com/unescospeech> adresinden erişildi.
- Montessori, M.(1981). *The secret of childhood*. New York: Ballantine.
- Montessori, M., & Yücel, G. (1975). *Çocuk eğitimi: montessori metodu*. İstanbul: Sander.
- Murray, A. K., Daoust, C. J., & Chen, J. (2019). Developing instruments to measure teaching i teaching i al practices. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 50–74.
- Palmer, L. (1912). Montessori and froebelian materials and methods. *The Elementary School Teacher*, 13(2), 66-79.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- Povell, P. (2009). *Montessori comes to America: The leadership of maria eaching i and nancy mccormick rambusch*. US: University Press of America.
- Ross, S., (2012). The eaching i method: the development of a healthy pattern of desire in early childhood. *Journal of Violence, Mimesis, and Culture*, 19, 87-122.
- Schonleber, N. S. (2011). Hawaiian culture-based eaching and the eaching i approach: overlapping eaching practices, values, and worldview. *Journal of American Indian Education*, 50(3), 5-25.
- Sönmez, N., & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkökulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27.
- Spillane J. P., Seelig J. L., Blaushild N. L., Cohen D. K., & Peurach D. J. (2019). Educational ontos building in a changing educational sector: enviroment, organization and the technical core. *Educational Policy*, 33(6), 846-881.
- Szostkowski, A. H. (2017). “It’s what we use as a community”: *Exploring students’ STEM characterizations in two ontessori elementary classrooms*. 10.06.2020 tarihinde <https://www.proquest.com/dissertations-theses/what-we-use-as-community-exploring-students-stem/docview/1964262465/se-2?accountid=11248> adresinden erişilmiştir.
- Tebano, E. M., & Gynther A. P. (2020). Teaching in the montessori classroom: investigating variaton theory and embodiment as a foundation of teachers development. *Journal of Montessori Research*, 6(1), 33-45.
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and software*. London: Routledge.
- Underwood, J. (2018). Defining the least restrictive environment. *The Phi Delta Kappan*, 100(3), 66-67.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.

World Economic Forum (WEF) (2020). *Schools of the future defining new models of education for the fourth industrial revolution*. 10.12.2020 tarihinde <https://www.weforum.org/reports?utf8=%E2%9C%93&query=education> erişilmiştir.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 112, 1-13.

ORCID

Aygül KARTAL  <https://orcid.org/0000-0001-5120-6816>

Serkan ÇELİK  <https://orcid.org/0000-0002-4935-1499>

SUMMARY

Introduction

States are revising their education systems and developing new education policies to let their citizens live in a better world. Recent scientific research shows that primary school education should be of high quality for a better society and social development (Ashrafi, 2021; Ball, 2018; Dogan & Yucel-Toy, 2020; Hiles, 2018; Jabar, 2020; Lillard, 2020; Szczygiel & Pieronkiewicz, 2021;). The Montessori Method has involved educational activities around these properties for 150 years for a better society (Looijenga, 2015; Basargekar & Lillard, 2021). Studies on the Montessori Method focus more on the preschool period than the primary school period (Basargekar & Lillard, 2021; Lillard, 2020; Kayuli, 2016). We need further research (meta-analysis or meta-synthesis) to analyze studies on the Montessori Method holistically (Denervaud et al., 2019; Ross, 2012; Schonleber, 2011). To our knowledge, there is no meta-synthesis study on the Montessori Method in primary schools. Studies on the Montessori Method in primary schools can help young people turn into adults with necessary skills (Schonleber, 2011; Frierson, 2015; Sönmez & Özcan, 2020;). This paper used meta-synthesis to synthesize studies on the Montessori Method in primary schools. Those studies were analyzed based on:

Subject matters

Methods (research design, sampling, data collection tools)

Data analysis

Results

Recommendations

Method

This was a meta-synthesis study. The sample consisted of 16 qualitative studies conducted in the USA, Canada, Netherlands, and Sweden between 2010 and 2020 on the Montessori Method in primary schools. Data collection started on August 1, 2020 and continued until this article was completed (May 30, 2021). We made sure to include recent studies in the sample.

Results and Discussion

The synthesis regarding the subject matters of the studies revealed three themes: (1) the philosophy of Montessori (Frierson, 2015/1; Ross, 2012; Frierson, 2015/2; Spillane et al., 2019; Brunold & Chaminade, 2010; Deluca & Hedges, 2014; Hazel & Allen, 2013), (2) school culture (Looijenga, Klapwijk & Vries, 2015; Lillard, 2012; Tebano & Gynther, 2020; Ball, 2018; Szostkowski, 2017), and (3) learning environments (Block, 2015; Jones, 2017; Hiles, 2018). The themes focused mainly on "experimental pedagogy," "moral philosophy," and "the motivation to learn" in the Montessori Method. Many researchers maintain that examining Maria Montessori's

thoughts on different areas of education and training helps us understand children better (Jaeger, 2018; Underwood, 2018; Lillard, 2020; Lecuer & Murillo, 2020).

Conclusion and Recommendations

This paper focused on qualitative studies on the Montessori Method in primary schools to synthesize them in terms of subject matters, research methods, data analysis, conclusions, and recommendations. As for subject matters, the studies did an in-depth analysis of the Montessori Method, examined school atmosphere, provided detailed information on learning environments, and compared the Montessori Method to other models. However, the studies did not investigate the effect of the Montessori Method on different branches and did not focus on what kind of role teachers played in the process. Therefore, researchers should conduct action research to determine what impact the Montessori Method has on different branches and what role teachers play in the process. Symposiums should be held for Montessori teachers to help them exchange information with other teachers.

The research designs adopted by the studies were case study, action research, phenomenology, and theorizing. All studies that did not provide information on their designs were document analysis studies. Ethnographic studies on the Montessori Method can provide more detailed data on school climate. The sample of the studies consisted of first graders, teachers, and documents. However, the Montessori Method is used not only in primary schools but also in secondary and high schools. Therefore, researchers should also recruit secondary and high school students to determine the impact of the Montessori Method on different levels of education.

GEFAD / GUJGEF42(2): 1143-1175(2022)

**Curriculum Design for a World Englishes and
Intercultural Communication Course: Survey
Research* ****

**Dünya İngilizcesi ve Kültürlerarası İletişim Dersi için
Müfredat Tasarımı: Anket Araştırması**

Mustafa UĞURLU¹, Özlem UTKU BİLİCİ², Ayşegül DALOĞLU³

¹Alanya Alaaddin Keykubat University, School of Foreign Languages.
mustafa.ugurlu@alanya.edu.tr.

²Recep Tayyip Erdoğan University, Erasmus Office. ozlem.utku@erdogan.edu.tr.

³Middle East Technical University, Department of Foreign Language Education.
daloglu@metu.edu.tr.

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 03.11.2021

ABSTRACT

With the current position of the English language in the globalized world, individuals from different backgrounds meet on the common ground of English, which serves the function of lingua franca. In this connection, currently, a variety of Englishes are in sight, and each speaker contributes to these varieties with his or her cultural being. Considering the limited number of research studies focusing on curriculum design in the field of world Englishes and interculturality, the present study aims at designing a curriculum for a potential world Englishes and intercultural communication course by obtaining the views of ELT academics and ELT undergraduate students. Survey research model was adopted in the current research study, and data were collected through two online questionnaires. The initial questionnaire was the primary data collection tool and filled by 28 ELT academics and 25 undergraduate students, whereas the follow-up survey was administered to 2 ELT professors, 2 EFL instructors and 3 ELT undergraduate students. Descriptive statistics were computed to analyse the quantitative data,

***Ahntılama:** Uğurlu, M., Utku Bilici, Ö., & Daloğlu, A. (2022). Curriculum design for a world englishes and intercultural communication course: survey research. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1143-1175.

**A part of this paper has been presented as a conference proceeding at the 1st International Symposium on Foreign Language Teaching (FLT).

and the qualitative data were analysed using the bottom-up approach. The items selected by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum.

Keywords: Language curriculum design, World Englishes, Intercultural communication, English language teaching.

ÖZ

İngilizcenin küreselleşen dünyadaki mevcut konumu sayesinde farklı geçmişlere sahip bireyler, ortak dil işlevi gören İngilizcenin ortak paydasında buluşmaktadır. Bu bağlamda günümüzde çeşitli İngilizceler ortaya çıkmakta ve her konuşmacı kendi kültürel varlığıyla bu varyasyonlara katkıda bulunmaktadır. Dünya İngilizceleri ve kültürlerarasılık alanında müfredat tasarımına odaklanan sınırlı sayıda çalışma göz önüne alındığında, bu çalışma İngiliz Dili Öğretimi (İDÖ) akademisyenleri ve İDÖ lisans öğrencilerinin görüşlerini alarak potansiyel bir dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersi için bir müfredat tasarlamayı amaçlamaktadır. Mevcut çalışmada tarama araştırma modeli benimsenmiş ve veriler iki çevrimiçi anket aracılığıyla toplanmıştır. Birincil veri toplama aracı olan ilk anket 28 İDÖ akademisyeni ve 25 lisans öğrencisine uygulanmış, takip anketi ise 2 İDÖ öğretim üyesi, 2 öğretim görevlisi ve 3 İDÖ lisans öğrencisine uygulanmıştır. Nicel verileri analiz etmek için betimleyici istatistikler hesaplanmış ve nitel veriler tümevarım yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir gruptaki katılımcıların yarısından fazlasının seçtiği maddeler ders müfredatına dâhil edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil müfredatı tasarımı, Dünya İngilizceleri, Kültürlerarası iletişim, İngiliz dili öğretimi.

INTRODUCTION

The research studies focusing on the concept of World Englishes (WE) began roughly towards the end of 1970s and language pedagogy was the central point of research. The global spread of English was not a hot topic among English Language Teaching (ELT) professionals in 1980s (Matsuda, 2019). However, the number of ELT scholars who are interested in WE studies has increased recently. Especially in the last decade or so, the polycentric nature of English has been embraced in the field of ELT, and many leading journals in the field have published articles on the relationship between ELT and WE (Matsuda, 2019; Pishghadam & Saboori, 2011). In addition, many book chapters and whole books have also been published on the globalization of English (Berns, 2006; Crystal, 2003; Laitinen & Levin, 2016; Mufwene, 2010). Different varieties of English develop because of the fast expansion of globalization (Sharifian & Sadeghpour, 2020).

The global spread of English made the language a major means of international and, for many countries, intranational communication.

According to Sadeghpour & Sharifian (2019), curriculum designers, teacher educators and test developers must establish a ground for teaching English as a pluricentric language. They should be knowledgeable about changes occurring in communication and in the English language. Kumaravadivelu (2012) emphasizes the importance of including the multi-varietal nature of English into the language curriculum, and he warns teachers not to count on inner circle-based textbooks. Textbooks are common global means of language teaching, and they present a way to look at the entire world through the cultural perspective of the author (Uğurlu & Taş, 2020). The integration of cultural components into textbooks and other language teaching materials is essential for the improvement of intercultural communication (Çelik & Erbay, 2013) since culture is present whatever the language discussion is (Ahmed & Narcy-Combes, 2011).

World Englishes

The Concentric Circle Model of World Englishes is “a system introduced to the field by Braj Kachru in 1984 at the 50th-anniversary celebration of the founding of the British Council” (Berns, 2019, p. 8). The model consists of three circles: inner, outer, and expanding, and they all play a crucial role in “teaching English as a pluricentric language” (Sadeghpour & Sharifian, 2019, p. 245). As it is noted by Berns (2019, p. 13), “the Englishes associated with the inner circle, are necessarily superior to or preferred over the other circles.” Besides, there is a general understanding suggesting that users of the innermost circle varieties determine what is accepted or suitable, so they tend to make English their own. However, in today’s globalized world, in which English is used as a shared way of communication and interaction among individuals takes place through the medium of English, such ownership proposed by users of the innermost circle varieties would be neither fair nor logical. Considering that now, users of the expanding circle varieties also have more confidence and pride because of the English they speak, it is not acceptable to exclude their Englishes and dictate a single suitable variety.

Kachru's first fallacy questions whether members of the outer and expanding circles learn to speak English to interact with native speakers only. It is noted by Crystal (2003) that "the number of non-native English speakers significantly outnumbers that of native English speakers" (as cited in Matsuda, 2019, p. 147), so it can be concluded that speakers of English do not include only the individuals from the inner circle. Therefore, it would be inappropriate to state that learners of English aim to acquire it so as to communicate with only native speakers. On the contrary, several countries have included English courses in their curricula, and they aim at increasing their citizens' English proficiency level. Besides, seeing the opportunities that can be achieved with a good level of English proficiency, individuals now have personal (either intrinsic or extrinsic) motivation to learn English, and today's world, surrounded by technology, fosters their motivation. Though it is discussed in the fifth fallacy in Matsuda's (2019) article, it can be emphasized at this point: as it was mentioned previously, there is an inequality in the numbers of native and non-native English speakers, and the same is valid for those of English language teachers. The research suggests that "non-native teachers also outnumber native teachers" (Canagarajah, 2005; Freeman, Katz, Garcia Gomez, & Burns, 2015, as cited in Matsuda, 2019, p. 149). Taking this finding into account, non-native teachers' significant role in determining the present and future of English teaching can be clearly recognized.

Intercultural Communication

Hua (2014, p. 3) emphasizes that "the number of motivations, purposes, opportunities, and means to learn languages in addition to one's first language(s) has increased." With the increase in the individuals' interests in languages, several questions have arisen. The one that is directly associated with the present study is "whether learning a language means learning a culture" (Hua, 2014, p. 3). The associations between language and culture are quite evident. Because both are living and evolving ongoingly, it is inevitable that their mutual relationship will remain dynamic. Therefore, the role and place of culture in language learning cannot be underestimated because "learning a language inevitably involves learning a culture" (Hua, 2014, p. 10). Nonetheless, to

what extent cultural elements are integrated into the curriculum, what the primary purpose of language learning is, and how the relationship between culture and language is shaped around the framework of interculturality within the contexts of language teaching and learning are the questions that need to be addressed to determine the scope of intercultural components of language courses.

In fact, culture can be described as an invisible set of elements, including individuals' way of life, worldviews, beliefs, traditions, habits, and values. However, despite its being invisible, it has the power of shaping the areas it has touched upon. That's why it is highly crucial for language learners to have an awareness regarding what is evident in the target culture. By doing so, they can use their awareness of the target culture as a basis for the improvement in their understanding of the links between their home culture and the target culture. More importantly, the development of this awareness may enable them to meet the concept of interculturality, and they can further realize that there is a space in which all the living cultures interact with each other.

In their recent study, Simpson and Dervin (2019) focus on the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) findings showing how global and intercultural competencies are perceived in our new world. It is emphasized that the needs and necessities of today's citizens do not involve only the skills compulsory for "being competitive and ready for a new world of work" but they also include individuals' competences to be used in "analysing and understanding global and intercultural issues" (OECD, 2018, p. 2, as cited in Simpson & Dervin, 2019, p. 672).

Considering the importance attached to developing an understanding of global and intercultural issues nowadays, for educational institutions, it can be described as a must to integrate up-to-date courses covering the content based on the notion of interculturality. In this regard, teachers' responsibility in preparing learners for the new world they have been experiencing cannot be underestimated. Taking the leading role of teachers into account, it can be concluded that they have the power of directing their learners in two separate ways. On the one hand, they may help learners break new paths into the issue of interculturality. On the other hand, they may restrict them to a single

environment in which a little emphasis is put on being a global citizen, who pays special attention to being an intercultural competent language learner. The story, demonstrated in Hua's (2014, pp. 13-14) first chapter, clearly illustrates the impact of a teacher on learners' way of thinking. In this story, the little boy, unfortunately, loses his creativity due to the limits set by his teacher for him and his friends. Thus, teachers should try not to perform their teaching by putting clearly defined imaginary limits for their learners but be willing to open new doors to allow their learners to improve their awareness concerning the realities of our globalized world.

According to Holliday (2010, p. 175), "individuals can feel that they belong to a variety of cultural realities at the same time because they have this capacity to feel in this way." Therefore, the importance of helping learners understand cultural realities and complexities is stressed in his study (Holliday, 2010). Similarly, Hua (2014) aims at comprehending the links among language, interculturality, and identity in her second chapter, and she concludes that one needs to understand "the active relationship between understanding the culture and studying the language" (Hua, 2014, p. 219) because if the ultimate purpose is to be a global citizen having a good level of awareness regarding intercultural and global issues, realities of varied cultures should be brought to the learning environment, and an integrative motivation towards understanding cultural realities of different cultures needs to be sustained.

Language Curriculum Design Model

The present study is mainly shaped by the language curriculum design (LCD) model of Nation and Macalister (2010). Thus, it is considered crucial to shed light on what is included and suggested within the LCD model, proposed by I.S.P. Nation and John Macalister (2010) in their book, entitled *Language Curriculum Design*. Because Nation and Macalister attach great importance to the shape of LCD model, it can be a good start to present and discuss the parts of the model through the three-part shape, which is very much similar to the "Mercedes" symbol (2010, p. 2).

The model comprises three groups of circles: inner, outer and outermost. The parts included in the innermost circle (i.e., goals, format and presentation, content and sequencing, and monitoring and assessment can be described as the most practical aspects of a curriculum because “that is the part which learners are the most aware of” (Nation & Macalister, 2010, p. 2). Even though there is not a fixed order to be followed in designing a curriculum, inclusion of each part in a planned and dynamic way can ensure the usability of the curriculum (Nation & Macalister, 2010, p. 5) because each part is guided by a rather robust purpose.

Environment analysis, also called “situation analysis” or “constraints analysis” (Richards, 2001, as cited in Nation & Macalister, 2010, p. 14), “involves looking at the factors that will have a strong effect on decisions about the goals of the course, what to include in the course, and how to teach and assess it” (Nation & Macalister, 2010, p. 14). There might be a variety of factors influencing the environment in which a specific course is delivered, but learners, teachers and the situation are the main factors that are examined within environment analysis. Thus, the importance of a factor should be first determined, and accordingly, necessary steps should be taken to objectively analyse their impact on the enactment of the curriculum and have a comprehensible picture of what is evident in the environment. In the same vein, analysing needs enables curriculum designers to have a more realistic and appropriate curriculum for learners because in needs analysis, the aim is to understand the real necessities, lacks and wants of learners (Nation & Macalister, 2010, pp. 24-25). Analysing both the environment and needs, curriculum designers should pay utmost attention to asking right questions and get objective, but real responses since “needs analysis makes sure the course meets the learners’ needs, whereas “environment analysis looks at the way the course needs to fit the situation in which it occurs” (Nation & Macalister, 2010, p. 32).

Having previous knowledge that is based on the environment and needs analyses can positively affect the credibility of a curriculum, and similarly, adopting principles that are based on research and theory can encourage the curriculum design process by showing a sensible basis to guide teaching. Nation and Macalister (2010, pp. 38-39)

propose twenty principles which can be used in designing a language teaching curriculum. The principles involve the three major divisions of the central circle in the curriculum design diagram (i.e., content and sequencing, format and presentation, and monitoring and assessment). In the part of content and sequencing, the purpose is to determine what is included in a language course and the order in which language items appear in the course, so it can be concluded that this part is more related to planning. Format and presentation, on the other hand, can be more associated with what actually happens in the classroom and during the learning. That's why it can be suggested that format and presentation have a more practical aspect, when compared to content and sequencing.

As it is emphasized by Nation and Macalister (2010, p. 107), "the outer circles of the curriculum design model (i.e., environment, needs and principles) provide data to guide the planning of the processes in the inner circle." Therefore, in the monitoring and assessment part of the model, the environment in which the curriculum is enacted, the needs of learners, and the principles adopted to guide teaching should be carefully considered. Because the primary goal of monitoring and assessment is "to make sure that the learners will get the most benefit from the course" (Nation & Macalister, 2010, p. 107), curriculum designers should focus on improving the quality of the curriculum through the data obtained from the assessment findings. Besides, "assessment is a major source of information for the evaluation of a course and contributes significantly to the teachers' and learners' sense of achievement in a course" (Nation & Macalister, 2010, p. 120), and thus it helps to guarantee the betterment of the course, and teachers' and learners' motivation. Similarly, evaluation aims at "deciding how to check if the course is successful and where it needs to be improved" (Nation & Macalister, 2010, p. 123), so it actually "ensures that weaknesses in curriculum design are found and repaired and allows for the adjustment of a course to a changing environment and changing needs" (Nation & Macalister, 2010, p. 132). Thus, like the seven parts of the curriculum design model, evaluation is an essential component of good curriculum design.

In the present research study, the purpose is to suggest a curriculum for a WE and IC course that can be delivered within the ELT undergraduate programmes. In this connection, Nation and Macalister's (2010) language curriculum design model has been adopted in designing the suggested curriculum because it suits the purpose of the study and represents the elements of a good curriculum in a comprehensible way. However, since certain parts of the model (e.g., needs, environment and evaluation) requires the participation of all the stakeholders, they could not be included in the current study, but instead, it is guided by goals, principles, content and sequencing, and monitoring and assessment.

REVIEW OF LITERATURE

Basic and Applied Research Studies on World Englishes

Berns (2019) concentrates on the representation of Kachru's (1985) "expanding circle" in two leading journals in the field - *World Englishes* and *English Today* - and she examines the integrity of the model as a means to investigate the actuality of global English in terms of sociolinguistics. Firstly, she describes two of her early studies which she conducted in different time periods on the same topic. She then reflects on the implications of findings and analyses the claims made about the weaknesses of Kachru's (1985) Concentric Circle Model of World Englishes. The model has been the subject of debate since it was first introduced. The choice of word 'inner' for the centremost circle has been criticized because the Englishes related to this circle are claimed to be superior to other circles. Maybe 'central' or 'inside' would be better for those who disapprove 'inner'. However, one could not guarantee that use of another word instead of 'inner' would not have been found objectionable too. Besides, it has been asserted that the model is unable to apprehend the capacity for varieties to change between circles. In fact, the model is not a static one, it is dynamic. Circles may share common characteristics. Some countries may change their language policies from EFL to ESL, or vice versa. Another objection to the model is linked with the use of nation-states to identify varieties in the globalization age. Use of country or nation names with

language (i.e., Brazilian Portuguese) is incredibly common after all. The globalization process does not make localized varieties of English outdated; as a matter of fact, it provides materials to develop new identities at supra-national levels. Berns (2019) continues to support the productivity and strength of the model.

Matsuda (2019) aims to investigate the effects of studies related to world Englishes (WE) and studies conducted by Kachru on ELT. She presents an archival summary of the interrelation between ELT and WE, and she talks about the current status of them. She then puts forward the framework of Teaching English as an International Language (TEIL), which stimulates elaborating on strategies of communication to conduct negotiations about linguistic differences, engaging with cultural elements from various resources, recognizing and respecting varieties and users of English, and understanding the politics of English as an International Language (EIL) among learners and teachers. She finishes her article with some insights into the future by arguing the way WE will remain to be useful to ELT.

Kachru (1992, p. 357, as cited in Matsuda, 2019) mentions “six fallacies about the users and uses of English.” Regarding the first one, it can be said that English is not necessarily learned by those in outer and expanding circles only to communicate with native speakers of the language. It has become the major means of communication among some non-natives. As for the second fallacy, it can be asserted that English is not essentially learned as a vehicle to teach or comprehend the British or American cultures. WE studies reconceive what an English-speaking culture is and what it is to teach in English classrooms. The third fallacy suggests that English teaching and learning intends to adopt native models of English. However, no empirical research supports this. In addition, WE studies propose that native-like speech is not the most favoured way of interaction. The fourth fallacy puts forward the idea that “the international non-native varieties of English are essentially interlanguage striving to achieve native-like character”. TEIL admits that standard varieties of American English and British English can be chosen, yet it highlights that they are no longer default. According to the fifth fallacy, native speakers play a serious role in providing input for teaching English and

forming related policies. Nevertheless, non-native scholars, teachers, administrators, material developers and researchers contribute a lot to the global spread and teaching of English. The last fallacy suggests that the diversities and varieties of English show linguistic decay, and that it is native scholars' and ESL programme's job to restrict this decay. Researchers in WE studies agree that the first part of this fallacy is incorrect. The diversity and variation in English is in fact an indicator of the flourishing of the language. TEIL also embraces all varieties and diversities of English. English is mostly used among non-native speakers. It is a reality that should be accepted.

According to Matsuda (2019, p.150), studies on WE will no longer draw special attention because they have become very widespread and conducting such a study is not a novel idea anymore. ELT professionals also take it for granted. However, WE studies will continue to influence the field and provide new insights.

Matsumoto (2018) investigates moments of miscommunication in a US public university classroom where instructors and students have diverse cultural and linguistic backgrounds. In this multilingual classroom, instructors and students solve problems related to communication collaboratively and interactively with the help of other students (third-party participants) who are not part of the miscommunication. He conducts observations, video recordings and interviews. He combines sequential analysis with ethnographic data. The findings indicate that repair attempts were made by the third party after first and second parties had failed to communicate. These attempts should be regarded as part of classroom interactional competence (Matsumoto, 2018, p.871). Therefore, it can be said that third-party students pay close attention to in-class interaction. They negotiate meaning, help save face among parties, generate active participation patterns, and show that handling miscommunication in classrooms is everyone's responsibility. In addition, the results of the study reveal that third-party members mostly helped students with whom they are familiar or have a close relationship. This is in fact something most of us experience in our classrooms. Another crucial finding is that non-verbal elements (i.e., gaze and gesture) are important in ELF intercultural communication.

Matsumoto's (2018) study also has implications for second language teachers. They should listen to multilingual students carefully and patiently, which is very important for a successful communication. They should embrace the help of students, share responsibilities with them, and ask them for assistance when necessary. Parties should develop familiarity with one another. Teachers should not be afraid of losing face by showing their nonunderstanding; this is not a hindrance to learning. Teachers and students together can achieve understanding. In this way, they can foster emphatic relationships.

Sadeghpour and Sharifian (2019) conducted research to discover how English teachers perceive the place and relevance of WE in ELT as well. The participants are 56 voluntary teachers in Australia who are from inner, outer, and expanding circles. More than half (32) of the teachers use English as their native language. Others have learned English as an additional language. Data is collected through face-to-face and online interviews, and a written questionnaire. The findings show that all English language teachers are aware of WE. Most of them believe in the relevance of WE in ELT. However, they think that WE should be included in ELT only to raise the awareness of students about the diversity of English language, nothing beyond. Those participants who oppose the inclusion of WE in ELT suggest that learners in Australia expect to learn Australian English; therefore, Australian English should be taught to be able to motivate them, to meet their expectations, and to avoid confusion.

Australia is an interesting context for WE and ELT. A lot of people from different countries go there for different purposes (i.e., education or work) or migrate there. That is why residents of the country use different varieties of English for communication. Research shows that international students experience difficulties in Australia because of language-related issues. The wide range of varieties places challenges on ELT. The biggest challenges are whose culture or which variety (Sharifian, 2014, as cited in Sadeghpour & Sharifian, 2019, p.246) must be taught. For such reasons, English is tried to be taught as a pluricentric language there. Nonetheless, the findings of some empirical research support the use of inner circle Englishes.

Sadeghpour and Sharifian's (2019) article also have implications for curriculum designers, teacher educators and test developers in terms of establishing a ground for teaching English as a pluricentric language. They should be knowledgeable about changes occurring in communication and in the English language. ELT professionals in Australia are given encouragement to work on sociolinguistic complexities and teaching English as a pluricentric language. Kumaravadivelu (2012, as cited in Sadeghpour & Sharifian, 2019, p.254) emphasizes the importance of including the multi-varietal nature of English into the language curriculum, and he warns teachers not to count on inner circle-based textbooks. Therefore, it is of great importance to include courses focusing on the varieties of English in the existing English language teaching curricula.

Basic and Applied Research Studies on Interculturality

Although regarded by many as a determinant of cultural identity, the role of nation in cultural identity construction is still open to debate. Being a nation requires important elements such as government, sovereignty, territory, language, history, culture etc. However, the number of people who leave their nations for various reasons (i.e. business, war, migration, and education) has been increasing. In time, their own culture no longer plays a huge role in the area they live, the place they work, the way they interact with other people or the clothes they wear. It is thus becoming more and more difficult and complex for many people to identify themselves. Hua (2014, p. 9) claims that the globalization of the world influences the connection between language and culture, and identity is a hard term to define (p. 201). Many scholars (Tracy 2002; Zimmerman, 1998; Pavlenko & Blackledge, 2003; Benwell & Stokoe, 2006; as cited in Hua, 2014, pp. 202-203) make different categorizations of identity types.

Even though the 28 participants in Holliday's (2010, p. 167) research study had different personal experiences, they all talked about the complexity of their experiences in similar ways. Some participants have lived in a different country for such a long time that they remember their culture of origin only when they go through passport control or open a bank account. Some participants think that they carry the features of two different identities; one comes from their country of origin and the other from the

country they currently live. Nations are external cultural realities providing a frame for identities but sometimes they can conflict with people's personal cultural realities.

Individuals' identities, which are changeable, are affected by a lot of factors and the boundaries among them are blurry. These factors include language, society, ancestry, family, clothing, profession, education, friends, skin colour etc. "Being part of one cultural reality does not close off membership and indeed ownership of another" (Holliday, 2010, p. 175). "Identity is fragmented, not unified; multiple, not singular; expansive, not bounded" (Kumaravadivelu, 2007, as cited in Holliday, 2010, p. 176).

According to Hua (2014, p. 4), learning a foreign or second language unavoidably expose learners to the target culture. "Languages spread across cultures and cultures spread across languages" (Risager, 2007, as cited in Hua, 2014, p. 9). Even for some learners, culture-related content is the main source of motivation for language learning. Hua (2014, p. 4) considers culture as a pedagogic tool to draw learner's interest or to contextualize teaching. The literature even suggests some techniques (i.e., culture capsule) to raise cultural awareness. There are four approaches related to the inclusion of cultural elements into language teaching and learning (Hua, 2014, pp. 4-9). Among these approaches, the intercultural approach, teaching culture through language, can be described as the most user-friendly approach. Instead of being just a speaker, an individual can prefer being an intercultural speaker.

The "Where are you from?" question is most of the time difficult to answer because many people do not live in the place they were born anymore. They, "outliers" as Hua (2014, p. 201) puts it, continue their lives abroad or in another city of their country. Besides, most of the time, this question is followed by another question: "Where are you really from?" Unfortunately, "one of the first things we notice about people when we meet them (along with their sex) is their race" (Hua, 2014, p. 205).

The concept of interculturality is not new (Simpson & Dervin, 2019, p. 672). However, in the last decade or so, the OECD, UNESCO and the Council of Europe have discussed or tested it. In Simpson and Dervin's (2019) paper, the phrase "other cultures" can be

referred to the problematic nature of being exposed to different cultures. This phrase delivers the hidden message that each culture is different. One can also interpret this phrase like “the target culture is superior to ours”, but indeed, it would not be wrong to suggest that no culture is superior. “There is an urgent need to move beyond centrisms and biases in how global competence and intercultural competence are both theorized and practiced” (Dervin, 2017, as cited in Simpson & Dervin, 2019, p. 676), and in this process, language teachers should be willing to help next generations become global citizens who are highly aware of intercultural issues. Inclusion of courses based on intercultural communication and interculturality into the ELT undergraduate programmes is, hence, relatively crucial because having taken such courses before their graduation, language teachers can become more aware of the importance of having awareness towards interculturality.

Considering that the concept of WE has been a matter of debate among scholars for more than three decades and the number of non-native speakers of English (NNSE) is much higher than native speakers of English (NSE), the present study puts emphasis on designing a course and providing a platform to raise ELT undergraduate students’ awareness of global varieties of English and interculturality. In this context, it was aimed to suggest a curriculum on a potential WE and IC course by obtaining the views of ELT academics and ELT undergraduate students, and accordingly, the following research questions were determined and investigated:

1. What are the perceptions and opinions of ELT academics regarding the design of a potential WE and IC course for the ELT undergraduate programmes in Turkey?
2. What are the perceptions and opinions of ELT undergraduate students regarding the design of a potential WE and IC course for the ELT undergraduate programmes in Turkey?

METHODOLOGY

Research Design

This study adopted Creswell's (2011) survey research model. A questionnaire was created on Google Forms to explore the views of ELT academics and undergraduate students on a potential WE and IC course. The items of the questionnaire were determined after a content analysis of recent articles, books, book chapters, university syllabuses and reports. After that, an online follow-up survey designed by the researchers on Google Forms was also used to obtain the perceptions of participants in more detail for triangulation and comparison purposes. It is comprised of four open-ended items.

Participants and Setting

28 ELT academics and 25 ELT undergraduate students from various universities in all geographical regions of Turkey participated in the study. Convenience sampling method (Creswell & Poth, 2018) was utilized. Participants were expected to fill in the online questionnaire and the online follow-up survey. Since data were collected through Google Forms, this study was not conducted at a specific setting or location.

Data Collection Tools and Data Analysis

Both qualitative and quantitative data were collected and analysed in this study. In the preliminary stage, qualitative data were gathered through books, book chapters, articles, reports, and university syllabuses. A thematic analysis (Creswell & Poth, 2018) was conducted to identify overarching themes for the items of the questionnaire. These emerging themes and topics were used to form the questionnaire which was comprised of eight items. For all the items in the questionnaire, participants were provided with alternatives to choose from. Only two items required participants to explain the reason of their preferences. After that, an online follow-up survey was used to obtain the views of two ELT professors working at ELT departments, two instructors working at schools of foreign languages (SFL) and two ELT undergraduate students. They were chosen

randomly among the respondents of the questionnaire who left their e-mail addresses. After the implementation of the questionnaire, the obtained data were analysed by the two researchers independently.

Ethical Considerations

The current study was approved by the Middle East Technical University Applied Ethics Research Center, with the acceptance number 0392-ODTUIAEK (Appendix B). Besides, participation to the research was completely voluntary and all participants were required to read and approve a written consent form before the participation. They were informed about the purpose of the research and the confidentiality of the information they provide. They were told to be free to leave at any time throughout the data collection process.

FINDINGS

Initial Questionnaire

The first item of the questionnaire required participants to decide on the type (i.e., must or elective) of the course and provide their reasons. More than half (65%) of the ELT academics suggested that the WE and IC course should be a must course. The reasons they gave were mostly about the inseparability and interconnectedness of language and culture, the increasing number of non-native speakers of English, the role of English as a lingua franca, intercultural communicative competence, and awareness of cultural differences. Similarly, 76 percent of the ELT undergraduate students stated that this course should be compulsory on the grounds that such a course will help increase familiarity with English varieties, understand the relationship between language and culture, communicate with non-native speakers of English, and become global citizens. Both parties claimed that students take must courses more seriously. The rest of ELT academics (35%) preferred this course to be elective, and they asserted that culture can be dealt with in different courses such as literature classes. According to them, the aim of such a course should be raising awareness of students and this can be achieved in an

elective course. They also put forward the idea that most graduates will work in their own country where they will have a limited chance to meet people from different countries. The rest of ELT undergraduate students (24%) stated that not all students want to take this course, so it can serve better as an elective. They also said that an elective course can be sufficient to raise awareness on this topic.

The second item of the questionnaire was about course objectives and the participants were asked to choose at least 6 objectives out of 13. The objectives displayed in Table 1 were favoured most by ELT academics and ELT undergraduate students.

Table 1. Percentages of the WE and IC Course Objectives (N = 53)

Objectives <i>By the end of the course, the students will be able to</i>	Academics (n = 28)	Students (n = 25)
understand the relationship between language and culture. **	85	92
understand the sociocultural and political aspects of English. *	78	-
adopt an intercultural understanding and become open-minded towards other cultures. **	75	52
define and differentiate between basic terms (i.e., standard, native speaker, variety, interculturality, linguistic imperialism) in the field. **	71	80
engage with key issues regarding the varieties and diversities of English. **	67	60
be familiar with the global spread of English and the implications regarding its use in education. **	64	84
analyse the features of some linguistic/sociolinguistic variations within societies covered. **	53	56
describe social contexts and key debates that promote the appearance of World Englishes. *	53	-

Note. The objectives that are marked with two asterisks (**) were common responses of the two parties. The items that were selected by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum.

The third item of the questionnaire was related to the principles of language teaching and learning, and it was taken from Nation and Macalister (2010, pp. 38-39). The

participants were expected to choose at least 4 principles out of 12. The most frequently selected principles were shown in Table 2.

Table 2. Percentages of the WE and IC Course Principles (N = 53)

Principles	Academics (n = 28)	Students (n = 25)
The selection, ordering, presentation, and assessment of the material in a language course should be based on a continuing careful consideration of the learners and their needs, the teaching conditions, and the time and resources available. **	67	56
Learners should receive helpful feedback which will allow them to improve the quality of their language use. **	64	68
A course should be presented so that the learners have the most favourable attitudes to the language, to users of the language, to the teacher's skill in teaching the language, and to their chance of success in learning the language. *	57	-
A language course should provide the best possible coverage of language in use through the inclusion of items that occur frequently in the language, so that learners get the best return for their learning effort. **	53	72
There should be opportunity for learners to work with the learning material in ways that most suit their individual learning style. *	57	-
As much as possible, the learners should be interested and excited about learning the language and they should come to value this learning. *	-	68
The course should help learners make the most effective use of previous knowledge. *	-	56
Learners should have increasingly spaced, repeated opportunities to retrieve and give attention to wanted items in a variety of contexts. *	-	56
<i>Note.</i> The principles that are marked with two asterisks (**) were common responses of the two parties. The items that were selected by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum.		

The fourth item of the questionnaire was about the content of the course. The participants were required to choose at least 7 topics out of 15. The relationship between language and culture (89%), examples of WE (85%), the role and place of culture in language teaching (78%), intercultural communicative competence (78%), the representation of culture in course materials (71%), sociocultural aspects of English

(71%), English as a lingua franca (64%), varieties of English (57%), target culture (53%) and English as a global language (53%) were the most prominent topics according to the choices of ELT academics. ELT undergraduate students, on the other hand, preferred to include the role and place of culture in language teaching (88%), intercultural communicative competence (84%), the relationship between language and culture (80%), English as an international language (80%), varieties of English (76%), examples of WE (76%), sociocultural aspects of English (72%), target culture (60%), English as a global language (56%), the representation of culture in course materials (52%), English as a lingua franca (52%), future of English (52%) in the course curriculum. The topics that were chosen by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum.

The fifth item of the questionnaire was related to sequencing the content. The participants were asked to choose the most appropriate approach. The findings demonstrated that 64 percent of ELT academics preferred a spiral curriculum and 21 percent preferred a modular curriculum while 60 percent of ELT undergraduate students chose a spiral curriculum and 32 percent chose matrix models. Most of the ELT academics and students favoured a linear approach.

The participants were expected to choose at least 5 activity types out of 14, within the sixth item of the questionnaire. Awareness-raising (100%), communicative (89%), discovery (89%), experience (75%), student-centred (71%), dynamic (64%), skill-using (60%), and guided (53%) activities were the most favoured ones among ELT academics. Similarly, ELT undergraduate students favoured awareness-raising (88%), communicative (88%), skill-using (76%), experience (76%), discovery (68%), independent (60%), student-centred (56%), and guided (52%) activities most. The activity types that were chosen by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum.

The seventh item of the questionnaire was about assessment types. The participants were asked to select 2 types of assessment out of 5. Most ELT academics selected observation of learning (60%) and short-term achievement assessment (46%) while

most ELT undergraduate students selected observation of learning (84%) and achievement assessment (40%). According to the results, observation of learning is the most favoured assessment type among both parties. The most preferred three assessment types were included in the course curriculum.

The last item of the questionnaire was related to assessment tools. The participants were expected to choose at least 3 tools out of 8. The findings revealed that ELT academics preferred presentations (82%), portfolios (75%), and written reports (53%) whereas ELT undergraduate students preferred presentations (68%), oral examinations (68%), and knowledge surveys (60%). The assessment tools that were chosen by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum. The suggested course curriculum according to the data obtained from the questionnaire is demonstrated in Appendix A.

Follow-Up Survey

The first item of the follow-up survey was “Why do you think it is important to include a WE and IC course in the ELT undergraduate programmes in Turkey?” An ELT professor stated that it is an important course because ELT undergraduate students will become teachers of English and they should be aware of the current status of English. The participant added that IC is important for every department, not only in the Faculty of Education but also in the other faculties because business has a multinational and multicultural environment. An SFL instructor asserted that teacher training programs in Turkey unfortunately underrates the importance of such a course. There are no specific courses dedicated to preparing future teachers with the theoretical and pedagogical skills to teach WE and intercultural competence in their classes. It is not uncommon to hear that now our world is more connected than ever before. In such a world, learners are likely to come into contact with people from diverse backgrounds. If teachers are not trained adequately to teach the necessary skills to students to navigate across the complexity of intercultural encounters, they will inevitably become unsuccessful. To that end, offering this course as an integral part of teacher education programs is crucial both for teachers and students. The responses of ELT undergraduate students for the

same item indicate that they believe in the importance of such a course on the grounds that English is now used by many nations and this course will help prospective teachers to understand different cultures and strengthen the interaction among them. Through this course, the learners can understand the relationship between language and culture, determine the place of English among cultures and learn about the cultures of other countries.

The second item of the follow-up survey was “The tentative curriculum prepared for a WE and IC course has been designed through the findings of a research study. What can be the advantages of adopting such a research-based curriculum for the overall implementation of this course?” According to the ELT professors and SFL instructors, one of the advantages would be the systematic coverage of the up-to-date issues in the field. Having a sound theoretical background to design a course is crucial. However, that does not guarantee the success of the program. A meaningful bridge should be established between theory and practice. Based on the needs of a particular teaching and learning context, the tentative curriculum should be flexible enough to cater to the needs of the learners and teachers. Moreover, teachers should be provided with adequate training to be able to enact the curriculum effectively. For the same item, participating students touched upon some advantages of the curriculum by expressing that such a curriculum will help learners grasp the relationship between language and culture, realize the place and importance of culture in language teaching, and learn about the use of English for different purposes in different fields.

The third item of the follow-up survey for the ELT academics was “The tentative curriculum of a WE and IC course was shared with you in the file attached. If you were to deliver this course, would you prefer to use such a curriculum? If yes, can you please share your ideas regarding favouring such a curriculum? If no, can you please share your suggestions for the design and components of the curriculum?” Both ELT professors and SFL instructors agreed that they would prefer to use such a curriculum because the tentative course would provide a structured starting point. Furthermore, it is rooted in research, and it is also designed through a needs analysis process.

Differently, the third item of the follow-up survey for the ELT undergraduate students was “As an ELT student, would you rather follow a research-based curriculum, or a curriculum designed by the choice of the instructor?” All three participants stated that they would prefer a research-based curriculum because it is comprehensive, and it makes them feel more confident. One of them claimed that a curriculum designed by the choice of the instructor may not be suitable for their learning styles.

The last item of the follow-up survey for the ELT academics was “Within the present study, the opinions of ELT students were also asked, and the suggested curriculum was designed taking their ideas into account as well. If you were to deliver this course, would you rather get your students' opinions before designing your own local curriculum? If yes, what can be the benefits of getting their feedback in advance? If not, do you think they will become less motivated throughout the process because they are involved in a pre-determined curriculum?” An ELT professor asserted that the participant group in such a study is very important. Students can be a part of a curriculum design process if they are knowledgeable enough to shape the curriculum. It is difficult to involve novice student-teachers in the process. The participant added that if a student is motivated s/he is motivated in every circumstance, and if a student is not motivated, s/he uses every opportunity to show this demotivation. For the same item, an SFL instructor stated that:

I would also get the students' opinions as part of a pre-course needs analysis. However, in terms of reflecting them upon the curriculum I would be cautious. Students' wants, needs, and expectations may vary greatly. In some cases, they may even misalign with the objectives of the course. Based on the initial feedback, I would be selective in materializing learners' expectations. As I regard needs analysis to be a process that should be extended throughout the course, I would get feedback from my students at certain intervals. This would ensure the dynamism of the course. Such an approach would also provide a site for negotiating the curriculum with students. Based on the ongoing feedback

received from students and other teachers, the course can be shaped.
(SFL-II)

The last item of the follow-up survey for the ELT undergraduate students was “How did you feel when your opinions were asked during the curriculum design process?” According to the responses of the students, it is clear that they all felt happy and precious to be a part of the curriculum design process. It was a valuable opportunity for them to express their opinions. One of the students said “... it made me realize that I did not have enough information about it”.

DISCUSSION and CONCLUSION

With the global spread of English and with the development of new varieties, the field of ELT has embraced the polycentric nature of English for the last few decades, and it has been included in CEFR and ELT curricula around the world. Textbook developers have started to integrate cultural elements into course materials to improve IC. Moreover, the Council of Higher Education in Turkey, which is an expanding circle country, has recently decided to integrate a similar elective course into the ELT undergraduate programmes. Therefore, the present study was conducted to design a tentative curriculum for the WE and IC course in the light of the views of ELT academics and students. The results clearly indicated that most of the ELT academics and ELT undergraduate students in Turkey support the inclusion of a WE and IC course into ELT undergraduate programmes as a must course. Similar courses are offered at many universities (i.e., The University of Edinburgh, The University of Oslo, The University of Manchester, The University of Gloucestershire, The University of London, The University of Southampton, The University of Technology Sydney) around the world. These courses equip prospective English language teachers with the knowledge of English varieties, current status and sociocultural aspects of English, and intercultural communicative competence.

The first research question intended to find out the views of ELT academics regarding the design of a potential WE and IC course for the ELT undergraduate programmes in Turkey. The second one was about obtaining the views of ELT undergraduate students. The data gathered from both parties revealed the fact that both groups preferred to include mostly similar objectives, principles, topics, activity types, assessment types and assessment tools into the tentative WE and IC course curriculum. However, the responses of ELT undergraduate students to the open-ended questions demonstrated that they did not possess adequate knowledge and skills related to WE and IC because most of them had not taken any culture-related courses. Most of the participants in each group favoured a linear approach to the sequencing of content. A spiral curriculum was the most selected one among both parties.

Many scholars (i.e., Canagarajah, 2005; Freeman, Katz, Garcia Gomez, & Burns, 2015; Matsuda, 2019) emphasize the crucial role of non-native English teachers, who outnumber native English teachers, in determining the future of English. Accordingly, it is believed that the present study will present a road map and increase the awareness of prospective Turkish teachers of English about WE and IC. ELT academics delivering such courses in Turkish universities will have a comprehensive curriculum that has roots in research and theory. Each and every component of the tentative curriculum were determined based on the views of academicians and students, and the literature. Therefore, the current study will hopefully contribute to the field because language and culture are inseparable (Hua, 2014; Ahmed & Narcy-Combes, 2011) and English language teacher education programmes increasingly continue to involve WE and IC courses.

Conclusion

The present research study was conducted to suggest a curriculum on a potential WE and IC course by obtaining the views of ELT academics and ELT undergraduate students, taking the evolving role of the English language in today's global world. Two research questions were determined in the light of its aim, and Creswell's (2011) survey research model was adopted in the current research study because the purpose was to

obtain and analyse the data and establish a baseline to design a curriculum. A total of 53 participants contributed to the current research study, and the data were collected through two online questionnaires. The initial questionnaire served the function of primary data collection tool, and 28 ELT academics and 25 ELT undergraduate students completed it. The second questionnaire was a follow-up survey prepared to shed more light on the participants' views regarding their being a part of curriculum design process and get their feedback on the suggested course curriculum before finalizing it. Descriptive statistics were computed to analyse the initial questionnaire, and the items that were selected by more than half of the participants in each group were included in the course curriculum. On the other hand, the findings of the follow-up survey revealed that the participants found it necessary to include a world Englishes and intercultural communication course in the ELT undergraduate programmes, and their involvement in the curriculum design process was quite satisfactory and encouraging for the overall success of the suggested course curriculum.

Limitations

This study was carried out as a survey research study, and its findings were limited to 53 participants in total, which can be one of its limitations. Thus, conducting further research studies with more participants can be a good and valid way of generalizing and supporting the findings of the current research study. Besides, although it was aimed to conduct one-on-one semi-structured interviews to triangulate the data better, time and participant constraints did not allow researchers to include semi-structured interviews in the data collection tools. Therefore, it can be suggested to carry out further research studies by conducting interviews.


REFERENCES


- Ahmed, F., & Narcy-Combes, M. F. (2011). An analysis of textbooks from a cultural point of view. *TESOL Journal*, 5, 21-37.
- Berns, M. (2006). World Englishes and communicative competence. In B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson (Eds.), *The handbook of world Englishes* (pp. 718-731). Oxford: Blackwell.
- Berns, M. (2019). Expanding on the expanding Englishes of the expanding circle. *World Englishes*, 38(1-2), 8-17.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cesur, K. & Balaban, S. (2020). Suggested syllabus for World Englishes and culture elective course at ELT departments. *Focus on ELT Journal (FELT)*, 2(1), 37-47.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. London: Longman.
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Education and Science*, 38(167), 336-351.
- Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P., & Burns, A. (2015). English-for-teaching: Rethinking teacher language proficiency for the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity, *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 165-177.
- Hua, Z. (2014). *Exploring intercultural communication: Language in action*. UK: Taylor & Francis Group, Routledge Publishing.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization & teaching English as an international language: A case for epistemic break. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 9-27). London: Routledge.
- Laitinen, M. & Levin, M. (2016). On the globalization of English: Observations of subjective progressives in present-day Englishes. In E. Seoane & C. SuárezGómez (Eds.), *World Englishes: New Theoretical and Methodological Considerations* (pp. 229-252). Amsterdam: John Benjamins.

- Matsuda, A. (2019). World Englishes in English language teaching: Kachru's six fallacies and the TEIL paradigm. *World Englishes*, 38(1-2), 144-154.
- Matsumoto, Y. (2018). "Because we are peers, we actually understand": Third-party participant assistance in English as a lingua franca classroom interactions. *TESOL Quarterly*, 52(4), 845-876.
- Mufwene, S. (2010). Globalization, global English and world English(es): Myths and facts. In N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 31-55). Malden: Wiley-Blackwell.
- Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York and London: Routledge.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of world Englishes. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(3), 569-579.
- Sadeghpour, M., & Sharifian, F. (2019). World Englishes in English language teaching. *World Englishes*, 38(1-2), 245-258.
- Sharifian, F. & Sadeghpour, M. (2020). World Englishes and intercultural communication. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 299-311). London: Routledge.
- Simpson, A. & Dervin, F. (2019) Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: An example from the Asia Society and the OECD. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 672-677.
- Uğurlu, M. & Taş, S. (2020). The representation of cultures in English language textbooks: A comparison of three textbooks used in Turkey. *Ahi Evran Akademi*, 1(2), 54-67.

ORCID

Mustafa UĞURLU  <https://orcid.org/0000-0002-4946-1751>

Özlem UTKU BİLİCİ  <https://orcid.org/0000-0001-7978-9195>

Ayşegül DALOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-9274-5952>

GENİŞ ÖZET

Öğretim programı tasarlama sürecinde paydaşların birlikte çalışması büyük önem arz etmektedir. Bu süreçte amaçlar, içerik, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, ihtiyaçları, kaynaklar, süre, öğretmen becerileri, çevre, öğrenme-öğretme ilkeleri, ölçme ve değerlendirme gibi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Öte yandan, İngilizcenin küresel olarak yaygınlaşması ve yeni varyasyonlarının gelişmesiyle birlikte İngiliz dili öğretimi alanı, son yıllarda İngilizcenin çok merkezli doğasını benimsemiş ve İngilizcenin farklı varyasyonları dünya çapında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na ve İngiliz dili öğretimi müfredatlarına dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, ders kitabı geliştirmek ve tasarlamakla yükümlü otoriteler, kültürlerarası iletişiminin devamını sağlamak için kültürel unsurları ders materyallerine entegre etmeye başlamışlardır. Ayrıca, ülkemizde Yükseköğretim Kurulu, yakın zamanda benzer bir seçmeli dersi İngiliz dili öğretimi lisans programlarına dâhil etmeye karar vermiştir. Bu çalışma, gelişmekte olan Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim alanları göz önünde bulundurularak İngiliz dili öğretimi akademisyenleri ve öğrencilerinin görüşleri ışığında Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersi için bir müfredat tasarlamak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç kapsamında iki adet araştırma sorusu belirlenmiş ve elde edilen veriler ilgili sorulara yanıt bulmak amacıyla incelenmiştir:

(1) Türkiye'deki İngiliz dili öğretimi lisans programları için potansiyel bir Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersinin tasarımına ilişkin İngiliz dili öğretimi akademisyenlerinin algıları ve görüşleri nelerdir?

(2) İngiliz dili öğretimi lisans öğrencilerinin Türkiye'deki İngiliz dili öğretimi lisans programları için potansiyel bir Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersinin tasarımına ilişkin algıları ve görüşleri nelerdir?

İlk araştırma sorusu, Türkiye'deki İngiliz dili öğretimi lisans programları için potansiyel bir Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersinin tasarımına ilişkin akademisyenlerin; ikincisi ise lisans öğrencilerinin görüşlerinin alınmasını amaçlamıştır.

Yukarıda ifade edilen sorulara yanıt bulmak amacıyla Creswell'in (2011) tarama araştırma modeli benimsenmiş ve veriler iki ayrı anket aracılığıyla toplanmıştır. İlk anket, katılımcıların tamamına uygulanırken ikinci anket yalnız 2 öğretim üyesi, 2 öğretim görevlisi ve 2 lisans öğrencisi ile paylaşılmıştır. İkinci anketin çalışmanın kapsamında dâhil edilmesindeki amaç, çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliğinin tesis edilmesi ile ilişkilidir. Çalışma toplam 53 katılımcı ile yürütülmüş olup katılımcıların 28'i İngiliz dili öğretimi alanında öğretim üyesi/görevlisi olarak görev yapmakta olan akademisyenler, 25'i ise İngiliz dili öğretimi alanında öğrenim gören lisans öğrencileridir. Elde edilen nicel bulguları analiz etmek için betimleyici istatistikten faydalanılmıştır. Nitel veriler ise tümevarım yaklaşımı ile iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve eş zamanlı olarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, her iki grubun da potansiyel bir Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersinin müfredatına çoğunlukla benzer hedefleri, ilkeleri, konuları, aktivite türlerini, değerlendirme türlerini ve değerlendirme araçlarını dâhil etmeyi tercih ettiğini ortaya koymuştur. Ancak, İngiliz dili öğretimi lisans öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, çoğu kültürle ilgili ders almadıklarından Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermiştir. Her gruptaki katılımcıların çoğu, içeriğin

sıralanmasında doğrusal bir yaklaşımı tercih ederken spiral müfredat her iki taraf arasında en çok tercih edilen müfredat türü olmuştur.

Sonuçlar, Türkiye'deki İngiliz dili öğretimi akademisyenlerinin ve İngiliz dili öğretimi lisans öğrencilerinin çoğunun, bir Dünya İngilizceleri ve kültürlerarası iletişim dersinin İngiliz dili öğretimi lisans programlarına zorunlu ders olarak dâhil edilmesini desteklediğini açıkça göstermektedir. Benzer dersler dünya çapında birçok üniversitede (örneğin; Edinburgh Üniversitesi, Oslo Üniversitesi, Manchester Üniversitesi, Gloucestershire Üniversitesi, Londra Üniversitesi, Southampton Üniversitesi, Sidney Teknoloji Üniversitesi) sunulmakta ve bahsi geçen bu dersler, İngilizce öğretmen adaylarını İngilizcenin varyasyonları, mevcut durumu ve sosyokültürel yönleri ve kültürlerarası iletişim yetkinliği ile donatmaktadır.

Bu çalışma bir tarama araştırma çalışması olarak yürütülmüş olup bulgularının toplam 53 katılımcı ile sınırlı olması bu çalışmanın sınırlılıklarından biri olabilir. Bu nedenle, daha fazla katılımcıyla farklı araştırmalar yürütmek, mevcut çalışmanın bulgularını genellemenin ve desteklemenin iyi ve geçerli bir yolu olabilir. Ayrıca verilerin daha iyi üçgenlenmesi için bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması amaçlanmış olsa da zaman ve katılımcı kısıtlamaları araştırmacıların yarı yapılandırılmış görüşmeleri veri toplama araçlarına dâhil etmelerine izin vermemiştir. Bu nedenle, görüşmelerin dâhil edilebildiği farklı kapsamlarda araştırma çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir.

Appendix A

**A TENTATIVE CURRICULUM FOR
WORLD ENGLISHES AND INTERCULTURAL COMMUNICATION
COURSE**

Name of the Course	World Englishes and Intercultural Communication
Type	Must
Objectives	<p>By the end of the course, the students will be able to ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. understand the relationship between language and culture. 2. understand the sociocultural and political aspects of English. 3. define and differentiate between basic terms (i.e., standard, native speaker, variety, interculturality, linguistic imperialism) in the field. 4. adopt an intercultural understanding and become open-minded towards other cultures. 5. be familiar with the global spread of English and the implications regarding its use in education. 6. engage with key issues regarding the varieties and diversities of English. 7. analyse the features of some linguistic/sociolinguistic variations within societies covered. 8. describe social contexts and key debates that promote the appearance of World Englishes.
Principles	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners should receive helpful feedback which will allow them to improve the quality of their language use. 2. The selection, ordering, presentation, and assessment of the material in a language course should be based on a continuing careful consideration of the learners and their needs, the teaching conditions, and the time and resources available. 3. A language course should provide the best possible coverage of language in use through the inclusion of items that occur frequently in the language, so that learners get the best return for their learning effort. 4. There should be opportunity for learners to work with the learning material in ways that most suit their individual learning style. 5. As much as possible, the learners should be interested and excited about learning the language and they should come to value this learning. 6. The course should help learners make the most effective use of previous knowledge. 7. A course should be presented so that the learners have the most favourable attitudes to the language, to users of the language, to the teacher's skill in teaching the language, and to their chance of success

	<p>in learning the language.</p> <p>8. Learners should have increasingly spaced, repeated opportunities to retrieve and give attention to wanted items in a variety of contexts.</p>
Topics	<ol style="list-style-type: none"> 1. The relationship between language and culture 2. Examples of world Englishes 3. Intercultural communicative competence 4. The role and place of culture in language teaching 5. English as an international language 6. The representation of cultures in course materials 7. Sociocultural aspects of English 8. English as a lingua franca 9. English as a global language 10. Varieties of English 11. Target Culture 12. Future of English
Approach to Sequencing of Content	A linear approach (A spiral curriculum)
Activity Types	<ol style="list-style-type: none"> 1. Awareness-raising 2. Communicative 3. Discovery 4. Experience 5. Skill-using 6. Student-centred 7. Dynamic 8. Guided 9. Independent
Assessment Types	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observation of learning 2. Short-term achievement assessment 3. Achievement assessment
Assessment Tools	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentations 2. Portfolios 3. Written reports 4. Oral examinations 5. Knowledge surveys

Appendix B.

UYGULAMALI ETİK ARAŞTIRMA MERKEZİ
APPLIED ETHICS RESEARCH CENTER

DUMLUPINAR BULVARI 06800
ÇANKAYA ANKARA/TURKEY
T : +90 312 210 22 91
F : +90 312 210 79 59
ucam@metu.edu.tr
www.ucam.metu.edu.tr



ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

20 HAZİRAN 2022

Konu: Değerlendirme Sonucu

Gönderen: ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (İAEK)

İlgi: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başvurusu

Sayın Ayşegül DALOĞLU

Danışmanlığınızı yürüttüğünüz Mustafa UĞURLU, Özlem UTKU BİLİCİ'nin "Dünya İngilizceleri ve Kültürlerarası İletişim Dersi İçin Müfredat Tasarımı Anket Araştırması" başlıklı araştırması İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından uygun görülerek gerekli onay 0392-ODTÜİAEK-2022 protokol numarası ile onaylanmıştır.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Prof. Dr. Mine MISIRLISOY
Başkan

Doç. Dr. İ.Semih AKÇOMAK
Üye

Dr. Öğretim Üyesi Müge GÜNDÜZ
Üye

Dr. Öğretim Üyesi Şerife SEVİNÇ
Üye

Dr. Öğretim Üyesi Murat Perit ÇAKIR
Üye

Dr. Öğretim Üyesi Süreyya ÖZCAN KABASAKAL
Üye

Dr. Öğretim Üyesi A. Emre TURGUT
Üye

**İngiltere'deki İki Dilli Türk Ortaokul Öğrencileri ile
Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Okuma
Tutumlarının ve Okur Öz Algılarının Karşılaştırılması***

**Comparison of Reading Attitudes and Reader Self-
Perceptions of Bilingual Turkish Secondary School
Students in England and Secondary School Students in
Turkey**

Celalettin ÇELEBİ¹, Tuğba PÜRSÜN², Süleyman ARSLANTAŞ³, Mehmet TOYRAN⁴

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf
Eğitimi Ana Bilim Dalı. celalcebe75@gmail.com

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin
Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı. tugbapursun@gmail.com

³Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim
Bölümü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. suleymanmarlantash@gmail.com

⁴Beyoğlu İlçe MEM. toyran1@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.02.2022

Yayına Kabul Tarihi: 24.06.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye'de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. İngiltere'den 177, Türkiye'den ise 186 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmanın evreninin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verileri "Okur Öz Algılama Ölçeği" ve "Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik betimsel istatistik testlerden Anova ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyine göre İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye'deki

***Alıntılama:** Çelebi, C., Pürsün, T., Arslantaş, S., ve Toyran, M. (2022). İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okur öz algılarının karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1177-1211.

ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarında anlamlı farklılık bulunduğu ve genel olarak Türkiye'deki öğrencilerin okur öz algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da sınıf düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve Türkiye'deki sınıfların tamamının İngiltere'deki altıncı ve sekizinci sınıflara göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından her iki ülkede de kız öğrencilerin okur öz algılarının erkek öğrencilerden; Türkiye'deki hem kız hem de erkek öğrencilerin İngiltere'deki kız ve erkek öğrencilerden daha yüksek okur öz algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer biçimde Türkiye'deki kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının İngiltere'deki kız ve erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngiltere, Türkiye, İki dilli, Ortaokul öğrencileri, Okur öz algısı, Okuma tutumu

ABSTRACT

The aim of this study is to comparatively examine the reader self-perceptions and attitudes towards reading of bilingual Turkish secondary school students in UK and secondary school students in Turkey in terms of some variables. In this survey, the convenience sampling method has been adopted to determine the sample of the study, in which 177 secondary school students from England and 186 secondary school students from Turkey participated. The research data were collected by means of the Reading Attitude Survey with "Garfield "Pictures for 1-6th Grade Students and the Reader Self- Perception Scales. Since the data were normally distributed, the researchers used parametric tests like Anova and Tukey. As a result of the research, it has come out that there is a statistically significant difference in reader self-perceptions of secondary school students in England and Turkey as far as their grade levels are concerned, and that reader self-perceptions of students in Turkey are higher. Moreover, attitudes of students towards reading also differed significantly in terms of their grade levels and that all of the grade levels in Turkey had more positive attitudes than the sixth and eighth graders in the UK. In terms of gender, it has been determined that self-perceptions of female students in both countries is higher than that of male students, on the other hand, students in Turkey have higher self-perceptions than the students in the UK. In a similar vein, attitudes of students in Turkey towards reading are higher than that of students in England.

Keywords: UK, Turkey, Bilingual, Secondary school students, Reader self-perceptions, Reading attitudes

GİRİŞ

Görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümlenme ve yorumlama vb. birbirinden farklı duyuşsal ve bilişsel öğelerin birlikte kullanımını gerektiren anlam kurma çabası (Karatay, 2010, s.459) olan okuma bireylerin mesleki gelişimlerinin anahtarlarıdır. Ayrıca iletişim becerilerini ve kişiliklerini geliştirmelerinin en etkili araçlarından biridir. Sadece dil derslerinin değil aynı zamanda tüm eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurudur. Okuma becerisi yetersiz olan bireyin kişisel, sosyal ve özellikle de eğitim hayatında güçlük yaşaması olasıdır (Çeçen ve Deniz, 2015, s.194). Bu bağlamda, öğrenmenin temeli olarak nitelendirilen okuma becerisinin bireye kazandırılması ile erken dönemlerden itibaren okuma alışkanlığının edinilmesi amaçlanmaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılması çeşitli faktörlere bağlı olmakla birlikte okuma becerisinin etkin kullanımı ve bilgi edinmedeki rolü nedeniyle bireyin öz yeterlik algısı (İnnalı ve Aydın, 2014) ve okumaya yönelik tutumu (Aydın, Kaya ve Bayraktar, 2015) önemli rol oynamaktadır.

Bandura'ya göre davranışı etkileyen temel kavramlardan birisi öz yeterliktir. Öz yeterlik, bireyin belirli bir işte başarılı olmak için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine sahip olduğuna dair inanç veya algı olarak tanımlanır (Bandura, 1986, 1997). Bu inanç, bireylerin bir etkinlik için harcanacak çaba miktarını, güçlükler karşısında ne kadar dayanacaklarını ve olumsuz durumlar karşısında ne kadar dirençli olacaklarını belirlemeye yardımcı olur (Pajares, 2002, s.116). O halde öz yeterlik, bireyin yaşadığı zorlukların nasıl üstesinden gelebileceğine yönelik kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir. Bir görevi yapabileceğine inanan birey, daha aktif ve bağımsız hareket edebilir. Bireydeki "yapabilirim" inancı, çevresi üzerindeki kontrol duygusunu da yansıtır (Schwarzer, Baßler, Kwiatek, Schroder ve Zhang, 1997). Birey gerçekleştirmesi gereken görev ile potansiyelini karşılaştırarak vardığı sonuca göre davranır. Öz yeterlik beklentilerinin davranış değişikliğinin en güçlü belirleyicisi olarak (Bandura, 1977) bireyin aktivite seçimi kararını ve başarısını etkilediği varsayılır

(Schunk ve Rice, 1987). Dolayısıyla bireyin sahip olduğu öz yeterlik inançları süreç sonunda başarı düzeyini etkiler (Pajares, 2002).

Bireyin herhangi bir konuyla ilgili öz yeterlik inancı önceki yaşantılar (başarı veya başarısızlık), dolaylı yaşantılar (başkalarının başarı ve başarısızlıklarını gözleme), sözel ikna (aile, arkadaş grubu, meslektaşlar gibi), duyuşsal deneyim (heyecan, korku vb. yoğun duygular yaşama) gibi dört farklı kaynaktan gelen bilgilerden oluşur (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Hoy ve Spero, 2005; Schunk, 2003; Senemoğlu, 2007). Bandura'nın öz yeterlik modelinde, öğrencilerin okuma yeteneklerini değerlendirirken bu dört temel faktörün göz önünde bulundurulması önerilir (Henk, Marinak ve Melnick, 2012, s.313).

Bireyin her alanda öz yeterliliğe sahip olması mümkün değildir. Örneğin, birey müzik alanında iyi bir öz yeterlik algısına sahipken okuma öz yeterliliğine sahip olmadığına inanabilir (Bandura, 1977). Okuma eyleminin gerçekleştirilmesi sürecinde de bireyin o eylemi gerçekleştirme düzeyine ilişkin kişisel algısının, okuma eyleminde kendine olan inancının başarı düzeyini etkileyeceği söylenerek okur öz algısı kavramının okuma becerisiyle ilişkili olduğu belirtilir (Karakoç Öztürk, 2015, s.913-914). Okumaya yönelik olarak algılanan okur öz algısı, bireye okuma becerisinin kazandırılmasında rol oynayan duyuşsal niteliklerdendir (Ülper, 2010).

Okuma konusunda olumlu yaşantıları olan bireylerin okuma başarılarının ve okur öz algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Keskin ve Atmaca, 2014). Öğrencilerin okumaya yönelik okur öz algı inançları içinde buldukları ve öğrendikleri çevreden etkilenebilmekte, önceki ve şimdiki deneyimleri onların bu konudaki inançlarını değiştirebilmektedir (Cole, 2002; Akt. Kocaarslan, 2016). Okur öz algısı yüksek olan bir birey okuyabileceğine dair inanca sahip olur ve çevresindeki okuma metinlerine yönelir. Bu durumda birey içsel bir okuma isteği duyar ve bu içsel istek sonucunda okumaya yönelir (Ülper, 2011, s.942). Zamanla okuma ve yazmaya kararlı biçimde odaklanan bireyin uygulamaları daha amaçlı, kalıcı ve üretken bir hale gelmektedir. Okuryazarlıkla oluşturdukları olumlu çağrışımlar sürekli motivasyona, sebat etmeye

(Henk, Marinak ve Melnick, 2012) öz algının ve tutumun yüksek olmasına katkıda bulunur.

Duyuşsal alan davranışlardan biri olan tutum ise genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarana karşısında olumlu veya olumsuz biçimde tepki verme eğilimi olarak tanımlanır (Köklü, 1992). “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 2010, s.110). Okumaya ilişkin tutum ise bireyin motivasyonunu ve okuma niyetini düzenlemede, inançları ile okuma faaliyetleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede önemli bir rol oynaması nedeniyle uzun süredir önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilir (Russ, 1989). Okumaya yönelik tutum bireylerin bağımsız okuma alışkanlığını, sınıftaki okuma etkinliklerine katılım düzeylerini, seçilen okuma konularının çeşitliliğini, okumaktan zevk alışlarını ve okuma başarılarını etkilemesi muhtemel önemli bir faktördür (Logan ve Johnston, 2009). Bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, okur öz algısı düzeyi önemli etkiye sahiptir. Kendisine yönelik iyi okuyucu algısı olan bireyler, kitaplara ilgi duyan, okumaktan zevk alan, okuma çabası içinde olan, her türlü okuma araçlarına ilgisi olan, özetle okumaya yönelik olumlu tutum içinde olan bireylerdir (Okur, 2017).

Okuma becerisinin kazanılmasında ve sürdürülmesinde bireylerin yüksek öz algıya ve tutuma sahip olmaları büyük ölçüde dil becerilerini kazanma ve ana dillerindeki yetkinlik düzeylerine bağlıdır. Ancak başka bir ülkede yaşamaya başlayan bireylerin buldukları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için öncelikle o ülkenin dilini öğrenmeleri gerektiği dikkate alındığında dil öğrenme ile ilgili eksikliklerin olduğu ve tam olarak öğrenilemediği sorunu ortaya çıkmaktadır. Dil konusunda yaşanan problemler ise beraberinde düşük okuma oranını getirmektedir. Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinden birlikte yaklaşık 300 000-400 000 Türk kökenli bireyin bulunduğu İngiltere’de Türk öğrencilerine İngiliz devlet okullarında, çoğunlukla haftada bir gün ve genellikle hafta sonları Türk toplumu tarafından açılan veya desteklenen okullarda Türkiye ve KKTC’den gönderilen öğretmenler tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir (Çelebi, 2019; Uysal, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2015). Sınırlı

sayılabilecek düzeyde verilen bu dersler ise öğrencilerin kendi anadillerinde de beklenen düzeyde olmamaları ile sonuçlanmaktadır. Dilin karmaşık yapısını çözümlenme, zengin kelime bilgisine sahip olma ve metni anlama ile ilgili güçlükler yaşama ihtimali çok yüksek olan bu öğrencilerin kendilerine yönelik okur öz algılarının düşük olması ve okumaktan keyif alamamaları nedeniyle olumsuz okuma tutumu geliştirmeleri söz konusu olabilmektedir.

Yapılan birçok araştırmada kadınlar ile erkekler arasında okuma alışkanlığı, okuma tutumu, okuduğunu anlama vb. açısından bir farklılık olup olmadığının ve okuma becerisini etkilediği düşünülen cinsiyet, gelişim dönemleri vb. unsurların neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Arslan, 2013; Keklik, 2009). Cinsiyet ve okuma ilişkisini inceleyen çalışmalarda cinsiyet ve okuma arasında ilişkinin olmadığına veya erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğuna dair çalışmalar bulunmakla birlikte farklı öğrenim düzeylerindeki bireylerle yapılan birçok çalışmada kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; İşeri, 2010; Mete, 2012; Sallabaş, 2008) belirlenmiştir.

Bireylerin bir görevi tamamlama yetenekleriyle ilgili olumlu tutuma sahip olmaları öz yeterlik algılarını da olumlu biçimde etkilemektedir. Olumlu deneyimler bireylerin hem tutumlarının hem de öz yeterlik algılarının yüksek olmasına neden olmaktadır (Levine ve Donitsa-Schmidt, 1997; Akt. Kutluca ve Ekici, 2010). Okur öz algısı okuma becerisini etkileyen ve okuma eğitiminde katkısı olan duyuşsal özelliklerdendir. Yurtdışındaki Türk öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğrencilerin yazılı - sözlü becerilerini inceleme (Aydın, 2013; İnce, 2011; Yıldız ve Öztürk, 2013) Türkçe ve Türkçe derslerine karşı tutumları (Cemiloğlu ve Şen, 2012; Güler Arı, 2015; Gürbüz, 2017; Tekin, 2015), kelime sıklıkları (Bilgiç, 2016; Tatar Kırılmış ve Çelebi, 2015) ile ilgilidir. Okumanın duyuşsal özelliklerinden okur öz yeterliği ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bazı araştırmalar (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Bircan ve Uzuner Yurt, 2015; İnnalı ve Aydın, 2014; Karakoç Öztürk, 2015) olmakla birlikte hem Türkiye'de hem İngiltere'de ortaokul düzeyinde karşılaştırmalı çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve öz algıları

gibi duyuşsal özelliklerinin belirlenmesinin okuma becerisinin geliştirilmesine ve desteklenmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bilişsel olmasının yanı sıra duyuşsal yönü de bulunan okuma ediminin (Ülper, 2010) duyuşsal yönleriyle ilgili olası sorunların belirlenmesi ve çözümü için doğru saptamalarda bulunulması ve çözüm önerilerinin sunulması (Ülper ve Karakaya, 2013) da beklenmektedir. Bu araştırmada İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var

olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999, s.77). Bu çalışmada, İngiltere ve Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algıları ve okumaya yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleneceğinden, araştırmaya dâhil olan öğrenciler kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimleneceğinden tarama modeli kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın Türkiye’deki çalışma evrenini Konya’daki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler; İngiltere’deki çalışma evrenini ise Türkçe dersleri alan ortaokul düzeyindeki iki dilli Türk öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde her iki ülkedeki öğrencilerin temel düzeyde Türkçe okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları, belirlenen iki ölçeğin Türkiye’de Türkçe, İngiltere’de ise hem Türkçe hem de İngilizce formlarını cevaplayacak düzeyde olmaları dikkate alınmıştır. Araştırmada her iki ülkedeki öğrencilere ulaşma imkânının olmaması, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle evreni temsil edeceği düşünülen büyüklük dikkate alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’deki ve İngiltere’deki Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Ülke	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İngiltere	Kız	22	52.38	16	35.55	19	41.3	16	36.36	73	41.25
	Erkek	20	47.62	29	64.45	27	58.7	28	63.64	104	58.75
	Toplam	42	100	45	100	46	100	44	100	177	100
Türkiye	Kız	23	52.27	31	63.26	26	55.32	30	65.22	110	59.14
	Erkek	21	47.73	18	36.74	21	44.68	16	34.78	76	40.86
	Toplam	44	100	49	100	47	100	46	100	186	100

Tablo 1’e göre Türkiye’den araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%59.14) kız öğrencidir ve çoğunluğu (%63.29) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Erkek öğrenciler ise sınıf düzeyi açısından beşinci (%47.73) ve yedinci sınıfta (%44.68) yoğunlaşmaktadır. İngiltere’den araştırmaya katılan öğrencilerin ise yarısından fazlasını

(%58.75) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin çoğu (%64.45) altıncı sınıfta; kız öğrenciler (%52.38) ise beşinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okur öz yeterliklerine dair inançlarını öğrenmek amacıyla Okur Öz Algılama Ölçeği ve okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin Türkiye’de Türkçe, İngiltere’de ise hem Türkçe hem de İngilizce formları kullanılmıştır.

Okur Öz Algılama Ölçeği

Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen Okur Öz Algılama Ölçeği 4 alt boyut ve 1’i genel olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert türündedir. Ölçeğin maddeleri ‘1=Kesinlikle katılmıyorum’ ile ‘5=Tamamen katılıyorum’ arasında değerlendirilmektedir. Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte 629 öğrenciden veri toplanmış ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 31 madde 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları da sırasıyla; Gelişim için $\alpha=.80$; Fizyolojik Durumlar için $\alpha=.83$; Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt için $\alpha=.85$; Gözleme Dayalı Karşılaştırma için $\alpha=.79$ Aileden Alınan Sosyal Dönüt için $\alpha=.74$ olarak hesaplanmıştır (Yaylı ve Duru, 2008).

Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği toplam 20 maddeden ve eğlenme amaçlı okuma (1-10. maddeler) ve akademik okuma (11-20. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Dört farklı duygu durumu “çok mutlu”, biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Türkçe uyarlaması Kocaarslan (2016) tarafından yapılan ölçeğin

Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada her iki ülkedeki öğrencilerin kendilerini daha yetkin olduğunu düşündüğü dilde okumaya yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösteriyor olması nedeniyle parametrik istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçeklerden alınan toplam puanların bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla parametrik analiz tekniklerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda gruplar arasında farkın kaynağı ise Tukey testi kullanılarak incelenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın, hazırlık, veri toplama araçları hazırlama, katılımcıları belirleme, verileri toplama, veri analizi ve bulguları yorumlama olmak üzere tüm aşamalarında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Ayrıca, “Etik Kurul Onay Belgesi” Ek.1’de sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilerin okur öz algılarında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyine Göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	İngiltere			Türkiye			df	F	p	Fark
		N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss				
Gözleme Dayalı Karşılaştırma	5. Sınıf	42	12.64	3.795	44	13.18	3.961	362	2.908	.006	6.sınıf<6.sTür.
	6. Sınıf	45	11.71	3.794	49	14.49	3.819				
	7. Sınıf	46	12.28	3.793	47	13.34	3.846				
	8. Sınıf	44	12.23	3.477	46	14.11	3.523				
	Total	363	13.02	3.923							
Fizyolojik Durum	5. Sınıf	42	22.19	5.615	44	23.30	5.342	362	6.831	.000	5.İng>8.İng 8.İng<5.6.7.8.Tür.
	6. Sınıf	45	21.16	4.183	49	24.10	5.339				
	7. Sınıf	46	21.00	5.530	47	23.98	5.765				
	8. Sınıf	44	18.02	5.543	46	23.37	4.596				
	Total	363	22.18	5.552							
Arkadaş ve Öğretmen Alınan Sosyal Destek	5. Sınıf	42	17.05	4.084	44	15.80	4.163	362	2.745	.009	5.İng>8.İng 8.İng <6.Tür.
	6. Sınıf	45	16.58	3.194	49	17.10	4.904				
	7. Sınıf	46	15.83	3.355	47	15.81	4.461				
	8. Sınıf	44	14.09	4.328	46	15.15	3.657				
	Total	363	15.93	4.132							
Gelişim	5. Sınıf	42	29.38	6.028	44	31.64	5.176	362	5.149	.000	6.İng <6.Tür. 7.İng <5.6.7.8.Tür. 8.İng <6.7.Tür.
	6. Sınıf	45	29.24	5.266	49	32.51	4.891				
	7. Sınıf	46	28.39	4.678	47	31.89	4.896				
	8. Sınıf	44	28.73	4.546	46	31.72	3.902				
	Total	363	30.48	5.137							
Aileden Alınan Sosyal Dönüt	5. Sınıf	42	9.17	2.713	44	9.09	3.033	362	.613	.745	---
	6. Sınıf	45	9.80	1.700	49	9.53	2.364				
	7. Sınıf	46	9.20	2.325	47	9.06	2.730				
	8. Sınıf	44	8.91	2.400	46	9.17	2.234				
	Total	363	9.25	2.452							
Toplam	5. Sınıf	42	90.43	18.194	44	93.00	18.162	362	4.241	.000	7.sınıf <6.sTr 8.sınıf <5.6.7.8.sTür.
	6. Sınıf	45	88.49	14.362	49	97.73	17.932				
	7. Sınıf	46	86.70	15.493	47	94.09	17.614				
	8. Sınıf	44	81.98	15.105	46	93.52	12.348				
	Total	363	90.85	16.776							

Tablo 2’de verilen sınıf düzeyine göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın 6. sınıflar arasında olduğu, İngiltere’de öğrenim gören 6. sınıf iki dilli Türk öğrencilerin ($\bar{x}=11.71$; $Ss=3.794$) Türkiye’de öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=14.49$; $Ss=3.819$) göre daha düşük gözleme dayalı karşılaştırma becerisi gösterdiği söylenebilir.

Okur Öz Algılama Ölçeği fizyolojik durum algısı alt boyutunda sınıf düzeyine göre ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü analiz (ANOVA) testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını

belirlemek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören 5. sınıf Türk öğrencilerinin ($\bar{x}=22.19$; $Ss=5.615$) İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinden ($\bar{x}=18.02$; $Ss=5.552$) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinin Türkiye'de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=23.30$; $Ss=5.342$), 6. ($\bar{x}=24.10$; $Ss=5.339$), 7. ($\bar{x}=23.98$; $Ss=5.745$), 8. sınıf ($\bar{x}=23.37$; $Ss=4.595$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu, Türkiye'de öğrenim gören tüm sınıf düzeylerinde ortaokul öğrencilerinin fizyolojik durum algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Okur Öz Algılama Ölçeği arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutunda sınıf düzeyine göre ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında fizyolojik durum algısı alt boyutuna benzer şekilde İngiltere'de öğrenim gören 5. sınıf Türk öğrencilerinin ($\bar{x}=17.05$; $Ss=4.084$) İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinden ($\bar{x}=14.09$; $Ss=4.328$) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinin Türkiye'de öğrenim gören 6. Sınıf ($\bar{x}=17.10$; $Ss=4.904$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu, Türkiye'de öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre Okur Öz Algı Ölçeği gelişim algısı alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, İngiltere'de öğrenim gören 6. sınıf Türk öğrencilerinin ($\bar{x}=29.24$; $Ss=5.266$) Türkiye'deki 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{x}=32.51$; $Ss=4.891$) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere'de öğrenim gören 7. sınıf Türk öğrencilerinin Türkiye'de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=31.64$; $Ss=5.176$), 6. ($\bar{x}=32.51$; $Ss=4.891$), 7. ($\bar{x}=31.89$; $Ss=4.896$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=31.72$; $Ss=3.902$) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu, İngiltere'de öğrenim gören 6. ve 7. sınıf Türk öğrencilere benzer şekilde İngiltere'de eğitim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinin ($\bar{x}=28.73$; $Ss=4.546$), Türkiye'de öğrenim gören 6. ($\bar{x}=32.51$;

Ss=4.891) ve 7. sınıf (\bar{x} =31.89; Ss=4.896) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören tüm ortaokul düzeyindeki öğrencilerin gelişim algılarının İngiltere’de öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Okur Öz Algılama Ölçeği aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda Türkiye ve İngiltere’de eğitim alan ortaokul öğrencileri arasında fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre Okur Öz Algılama Ölçeği puanlarının tamamı üzerinde ilişkileri belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında İngiltere’de öğrenim gören 7. sınıf Türk öğrencilerin (\bar{x} =86.70; Ss=15.493) 6. sınıf Türk öğrencilerinden (\bar{x} =97.73; Ss=17.932) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerin (\bar{x} =81.98; Ss=15.105) Türkiye’de öğrenim gören 5. (\bar{x} =93.00; Ss=18.162), 6. (\bar{x} =97.73; Ss=17.932), 7. (\bar{x} =94.09; Ss=17.614) ve 8. sınıf (\bar{x} =93.52; Ss=12.348) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tüm puanlarında Türkiye’de öğrenim gören tüm ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin anlamlı düzeyde İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerden, Türkiye’de öğrenim gören ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin anlamlı düzeyde İngiltere’de öğrenim gören 7. sınıf Türk öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	İngiltere			Türkiye			F	p	Fark	
		N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss				
Eğlenme	5. Sınıf	42	22.55	5.334	44	24.36	5.239	362	13.280	.000	5.sınıf >8.sınıf 6.sınıf <5.6.7.8.sTür. 7.sınıf >8.sınıf 8.sınıf <5.6.7.8.sTür.
	6. Sınıf	45	19.78	5.330	49	24.78	3.831				
	7. Sınıf	46	22.48	5.394	47	25.34	3.279				
	8. Sınıf	44	17.98	6.106	46	24.52	3.704				
	Total	363	22.77	5.387							
Akademik	5. Sınıf	42	22.79	5.106	44	25.43	5.055	362	7.085	.000	6.sınıf <5.6.7.sTr 8.sınıf <5.6.7.8.sTr
	6. Sınıf	45	20.40	4.892	49	24.43	4.596				
	7. Sınıf	46	22.65	5.396	47	23.96	4.160				
	8. Sınıf	44	19.82	5.431	46	23.48	4.065				
	Total	363	22.90	5.128							
Toplam	5. Sınıf	42	45.33	9.810	44	49.80	9.868	362	11.394	.000	5.sınıf >8.sınıf 6.sınıf <5.6.7.8.sTür. 7.sınıf >8.sınıf 8.sınıf <5.6.7.8.sTür.
	6. Sınıf	45	40.18	8.674	49	49.20	7.794				
	7. Sınıf	46	45.13	10.325	47	49.30	6.594				
	8. Sınıf	44	37.80	10.685	46	48.00	6.870				
	Total	363	45.67	9.766							

Tablo 3'te verilen sınıf düzeyine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının eğlenme amaçlı okuma alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin eğlenme amaçlı okuma alt boyutunda anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında İngiltere'de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=22.55$; $Ss=5.334$) ve 7. sınıf ($\bar{x}=22.48$; $Ss=5.394$) Türk öğrencilerinin İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf ($\bar{x}=17.98$; $Ss=6.106$) Türk öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek eğlenme amaçlı okuma sergiledikleri görülmektedir. Türkiye'de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=24.36$; $Ss=5.239$), 6. ($\bar{x}=24.78$; $Ss=3.831$), 7. ($\bar{x}=25.34$; $Ss=3.279$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=24.52$; $Ss=3.704$) öğrencilerinin İngiltere'de öğrenim gören 6. ($\bar{x}=19.78$; $Ss=5.330$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=17.98$; $Ss=6.106$) Türk öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek eğlenme amaçlı okuma sergiledikleri de diğer bir bulgudur.

Sınıf düzeyine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının akademik tutum alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında akademik tutum alt boyutunda anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, Türkiye’de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=25.43$; $Ss=5.055$), 6. ($\bar{x}=24.43$; $Ss=4.596$) ve 7. sınıf ($\bar{x}=23.96$; $Ss=4.160$) öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 6. sınıf ($\bar{x}=20.40$; $Ss=4.892$) öğrencilerinden okumaya yönelik akademik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=25.43$; $Ss=5.055$), 6. ($\bar{x}=24.43$; $Ss=4.596$), 7. ($\bar{x}=23.96$; $Ss=4.160$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=23.48$; $Ss=4.065$) öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf ($\bar{x}=19.82$; $Ss=5.431$) öğrencilerinden okumaya yönelik akademik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının tümü üzerinde yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, İngiltere’de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=45.33$; $Ss=9.810$) ve 7. sınıf ($\bar{x}=45.13$; $Ss=10.325$) Türk öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf ($\bar{x}=37.80$; $Ss=10.685$) Türk öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek okumaya yönelik tutum sergiledikleri görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören 5. ($\bar{x}=49.80$; $Ss=9.868$), 6. ($\bar{x}=49.20$; $Ss=7.794$), 7. ($\bar{x}=49.30$; $Ss=6.594$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=48.00$; $Ss=6.870$) öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 6. ($\bar{x}=40.18$; $Ss=8.674$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=37.80$; $Ss=10.685$) Türk öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek okumaya yönelik tutum sergiledikleri de diğer bir temel bulgudur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin okur öz algılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	df	F	p	Fark
Gözleme Dayalı Karşılaştırma	İng. Kız	73	13,15	3,631	362	7,802	,000	İng Kız>İng. Erk İng. Erk<Tür. Kız Tür. Erk>İng. Erk
	İng. Erk	104	11,55	3,958				
	Tür. Kız	110	13,89	3,784				
	Tür. Erk	76	13,66	3,839				
	Total	363	13,02	3,923				
Fizyolojik Durum	İng. Kız	73	21,70	4,954	362	17,933	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	19,80	5,623				
	Tür. Kız	110	24,95	4,571				
	Tür. Erk	76	21,89	5,661				
	Total	363	22,18	5,552				
Arkadaş ve Öğretmenin Alınan Sosyal Destek	İng. Kız	73	16,71	3,977	362	3,560	,150	-
	İng. Erk	104	15,29	3,738				
	Tür. Kız	110	16,56	4,348				
	Tür. Erk	76	15,14	4,261				
	Total	363	15,93	4,132				
Gelişim	İng. Kız	73	29,99	5,035	362	16,202	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	28,18	5,070				
	Tür. Kız	110	32,75	4,386				
	Tür. Erk	76	30,80	4,959				
	Total	363	30,48	5,137				
Aile Alınan Sosyal Dönüt	İng. Kız	73	9,42	2,153	362	1,197	,311	-
	İng. Erk	104	9,16	2,418				
	Tür. Kız	110	9,48	2,558				
	Tür. Erk	76	8,84	2,598				
	Total	363	9,25	2,452				
Toplam	İng. Kız	73	90,97	14,536	362	12,997	,000	İng. Erk < İng. Kız İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	83,98	16,386				
	Tür. Kız	110	97,63	15,584				
	Tür. Erk	76	90,34	17,342				
	Total	363	90,85	16,776				

Tablo 4'te verilen cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ($\bar{x}=13.15$; $Ss=3.631$) İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerden ($\bar{x}=11.55$; $Ss=3.958$) daha yüksek gözleme dayalı karşılaştırma becerisi gösterdiği söylenebilir. Ayrıca İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ($\bar{x}=11.55$; $Ss=3.958$) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=13.66$; $Ss=3.839$) hem de

kız ($\bar{x}=13.89$; $Ss=3.784$) öğrencilerden daha düşük gözleme dayalı karşılaştırma becerisi gösterdiği görülmektedir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği fizyolojik durum algısı alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ($\bar{x}=21.70$; $Ss=4.954$) Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerinden ($\bar{x}=24.95$; $Ss=4.571$), İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ($\bar{x}=19.80$; $Ss=5.623$) Türkiye’de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=21.89$; $Ss=5.661$) hem de kız ($\bar{x}=24.95$; $Ss=4.571$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük fizyolojik durum algısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerin ($\bar{x}=24.95$; $Ss=4.571$) Türkiye’de öğrenim gören erkek öğrencilerden ($\bar{x}=21.89$; $Ss=5.661$) daha yüksek fizyolojik durum algılarının olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ($p>0.05$) farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda Türkiye ve İngiltere’de eğitim alan ortaokul öğrencileri arasında fark olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği Gelişim Algısı alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ($\bar{x}=29.99$; $Ss=5.035$) Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerinden ($\bar{x}=32.75$; $Ss=4.386$), İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ($\bar{x}=28.18$; $Ss=5.070$) Türkiye’de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=30.80$; $Ss=4.959$) hem de kız ($\bar{x}=32.75$; $Ss=4.386$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük gelişim algısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerin ($\bar{x}=32.75$; $Ss=4.386$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=30.80$; $Ss=4.959$) daha yüksek gelişim algılarının olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği puanlarının bütünü üzerinde ilişkileri belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencileri ($\bar{x}=90.97$; $Ss=14.536$) İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerden ($\bar{x}=83.98$; $Ss=16.386$) daha yüksek okur öz algısına sahiptir. İngiltere'de öğrenim gören kız öğrencilerin ($\bar{x}=90.97$; $Ss=14.536$) Türkiye'de öğrenim gören kız öğrencilerinden ($\bar{x}=97.63$; $Ss=15.584$), İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerin ($\bar{x}=83.98$; $Ss=16,386$) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=90.34$; $Ss=17.342$) hem de kız ($\bar{x}=97.63$; $Ss=15.584$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okur öz algısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de öğrenim gören kız öğrencilerin ($\bar{x}=97.63$; $Ss=15.584$) Türkiye'de öğrenim gören erkek öğrencilerden ($\bar{x}=90.34$; $Ss=17.342$) daha yüksek okur öz algılarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	df	F	p	Fark
Tutum Eğlenme	İng. Kız	73	22,14	5,506	362	29,832	,000	İng. Erk < İng. Kız İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	19,67	5,862				
	Tür. Kız	110	25,87	4,028				
	Tür. Erk	76	23,14	3,501				
	Total	363	22,77	5,387				
Tutum Akademik	İng. Kız	73	21,88	5,953	362	11,698	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk
	İng. Erk	104	21,08	4,857				
	Tür. Kız	110	24,76	4,605				
	Tür. Erk	76	23,66	4,288				
	Total	363	22,90	5,128				
Tutum Toplam	İng. Kız	73	44,01	10,688	362	22,817	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Kız < Tür. Erk İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	40,75	9,914				
	Tür. Kız	110	50,64	7,906				
	Tür. Erk	76	46,80	7,148				
	Total	363	45,67	9,766				

Tablo 5’te verilen cinsiyete göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının eğlenme amaçlı okuma boyutu üzerindeki ilişkilerini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında eğlenme amaçlı okuma alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencileri ($\bar{x}=24.14$; $Ss=5.506$) İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerden ($\bar{x}=19.67$; $Ss=5.862$) daha yüksek eğlenme amaçlı okuma tutumu sergilemektedir. İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ($\bar{x}=24.14$; $Ss=5.506$) Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerinden ($\bar{x}=25.87$; $Ss=4.028$), İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ($\bar{x}=19.67$; $Ss=5.862$) Türkiye’de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=23.14$; $Ss=3.501$) hem de kız ($\bar{x}=25.87$; $Ss=4.028$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük eğlenme amaçlı okuma tutumu sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerin ($\bar{x}=25.87$; $Ss=4.028$) Türkiye’de öğrenim gören erkek öğrencilerden ($\bar{x}=23.14$; $Ss=3.501$) daha yüksek eğlenme amaçlı okuma tutumu sergiledikleri belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının akademik tutum alt boyutu üzerindeki ilişkilerini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin akademik tutum alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ($\bar{x}=21.88$; $Ss=5.953$) Türkiye'de eğitim gören kız öğrencilerinden ($\bar{x}=24.76$; $Ss=4.605$), İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ($\bar{x}=21.08$; $Ss=4.857$) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=23.66$; $Ss=4.288$) hem de kız ($\bar{x}=24.76$; $Ss=4.605$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okumaya yönelik akademik tutum sergiledikleri görülmektedir.

Cinsiyete göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının tümü üzerindeki ilişkileri belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencileri ($\bar{x}=44.01$; $Ss=10.688$) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=45.80$; $Ss=7.148$) hem de kız ($\bar{x}=50.64$; $Ss=7.906$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okumaya yönelik tutum sergilemektedir. Benzer şekilde İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrenciler ($\bar{x}=40.75$; $Ss=9.914$), Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ($\bar{x}=45.80$; $Ss=7.148$) hem de kız ($\bar{x}=50.64$; $Ss=7.906$) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okumaya yönelik tutum sergilemektedir. Ayrıca Türkiye'de öğrenim gören kız öğrenciler ($\bar{x}=50.64$; $Ss=7.906$) Türkiye'de öğrenim gören erkek öğrencilerden ($\bar{x}=45.80$; $Ss=7.148$) daha yüksek okumaya yönelik tutum sergilemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir.

İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin Türkiye'deki ortaokul öğrencileri ile karşılaştırılmasında tutum ve okur öz algılarında Türkiye'deki öğrenciler lehine farklılık bulunması göç ve göçmen olgusu ile açıklanabilir. Göç edilen ülkelerdeki eğitim sistemindeki farklılıklar, yabancı bir dili öğrenme sürecindeki güçlükler, okuma için zaman ayırma, istek duyma, bir amaç belirleme ve bu amaç doğrultusunda çaba göstererek okunulan metni anlamlandırmaya çalışma üzerinde başka bir ifade ile okur öz algısında etkili olabilir. İşçi (2021) araştırmasında tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuryazarlık becerileri arasında tek dilli öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Scheele, Leseman ve Mayo (2010) ise ana dili Hollandaca olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ikinci dil olarak Hollandaca konuşan iki dilli göçmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. PISA verileri dikkate alındığında Avrupa ülkelerindeki göçmen öğrencilerin yeni bir dili öğrenememe, buldukları ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlamama ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitimde güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Ereş, 2015). Eğitim süreci ve akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi bulunan dil faktörü göçmen öğrencilerin hem kendi ana dillerini hem de bulunulan ülkenin dilini yeterli ve iyi derecede öğrenememeleri ve buna bağlı olarak okuma becerilerinde daha düşük performans sergilemeleri söz konusu olabilmektedir. Eğitimle ilgili herhangi bir beceriye ilişkin öz yeterlik ve tutum bu becerileri etkileyen en güçlü faktörler olarak bilinmektedir (Choi, 2005). Dil açısından yetkinliğe ulaşmamış olan öğrencilerin okuma isteği duyması, okumayı alışkanlık haline getirmesi veya okumaktan keyif alması mümkün olmamakla birlikte bu öğrencilerin okumaya karşı daha az olumlu tutum içinde olmaları mümkün olmaktadır. Araştırma kapsamında İngiltere'deki iki dilli Türk

ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik daha az olumlu tutuma sahip olmaları dil gelişimi ve yetkinliği ile açıklanabilir.

İngiltere'deki iki dilli Türk öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi açısından okur öz algılama ölçeğinin alt boyutları olan gözleme dayalı karşılaştırma, fizyolojik durum, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek, gelişim algısı ve genel okur öz algılama düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılık bulunan alt boyutların tamamında fark Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin lehinedir. Türkiye'deki ortaokul düzeyindeki bütün öğrenciler İngiltere'deki sekizinci sınıf öğrencilerinden Türkiye'deki altıncı sınıf öğrencileri İngiltere'deki yedinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek okur öz algısına sahiptir. İki dilli öğrencilerin ikinci dillerinde akademik ve kavramsal düzeyde başarılı olabilmeleri için sözlü ve yazılı dili başlangıç düzeyinde bile olsa anadillerinde geliştirmiş olmaları gerekmektedir (Gözcü ve Çolak, 2017). Ancak göçmen öğrenciler için anadil ile başlayan akademik yaşantının farklı bir kültürde farklı bir dilde geliştirilmesi zorlayıcı bir olgu olarak ortaya çıkmakla birlikte her iki dilin birlikte öğretilmemesi durumuna bağlı olarak anadilde öğrenilmiş olan akademik becerilerin unutulmasına ve akademik temelin oluşmamasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda dil yeterliğinin akademik ve günlük yaşam içinde kullanımının farklı olması da anadilin kullanılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Akademik başarı için dilbilgisi kurallarına uygun, karmaşık veya uzun cümleler kullanılmasına rağmen günlük yaşamda daha kısa ve çoğu zaman kuralların dışında bir dil kullanımı tercih edilmektedir. Yurt dışındaki Türk öğrenciler için ders materyallerinde cümle yapısının ve kelime dağarcığının öğrencilerin seviyelerinin üstünde olması Türkçe dersine olan ilgisinin azalmasına ve ev ortamında konuşulan Türkçeyi bildiğine ilişkin izlenim dilin ders bağlamında öğrenilmeye başlanmasıyla sarsılmaktadır (Tatar Kırılmış ve Çelebi, 2015). İlgili araştırmalar incelendiğinde, İnce (2010) Fransa örneğinde göçmen öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilerle aynı seviyede olmadığını, yabancı bir dilin ve kültürün etkisi altında kalan öğrencilerin Türkiye'deki akranlarından geri ve anadillerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kelime dağarcığını sınıf düzeyinde inceleyen başka bir araştırmada ise Tatar Kırılmış ve Çelebi

(2015) göçmen öğrencilerin Türkiye'deki aynı sınıfta ve alt sınıfta olan öğrencilere göre düşük kelime dağarcığı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'deki öğrencilerin okur öz algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda Dilbaz (2019) sınıf düzeyi açısından ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu; beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okur öz algılarının yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu; Baştuğ ve Çelik (2015) de yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okur öz algılarının beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin sahip oldukları öz algıları okumaya başlamalarında, okumayı alışkanlık haline getirmelerinde, okuma tutum ve motivasyonlarının yüksek olmasında etkilidir. Öz algının, yaşam ve deneyime bağlı olarak değişebildiği (Henk ve Melnick, 1995) dikkate alındığında öz algısı yüksek olan öğrencilerin okumaya ilişkin daha fazla olumlu tutuma sahip olması muhtemeldir. Anadili; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört bileşenden oluşmakta ve okuduğunu hızlı, tam ve doğru anlayan; duygu, düşünce ve izlenimini açık ve anlaşılır bir dille ifade edebilme anadilde yetkin olmayı gerektirmektedir (Ensari, 2014). Anadilini iyi kullanabilen öğrenciler okul hayatlarında daha başarılı olmakta ve kendisine anlatılan bir bilgiyi, duyguyu veya düşünceyi olduğu gibi, sırasıyla ve bütün detayları ile kavrayabilmektedir (Canbulat, Çelenk ve Kutluca Canbulat, 2004). Türkiye'deki öğrencilerin anadillerinde öğrenim görüyor olmaları nedeniyle okuma eyleminden keyif alma, zaman ayırma, okuması daha zor olan bir metinle karşılaştığında okuma eylemini devam ettirebilme özelliğine sahip olmaları nedeniyle kitaplara ilişkin daha olumlu deneyimler geliştirmeleri ve her sınıf düzeyinde ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırıcı kitaplarla etkileşimde bulunmaları mümkün olduğundan okur öz algılarının daha yüksek olması söz konusudur.

İngiltere'deki iki dilli Türk ve Türkiye'deki tek dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi açısından okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma boyutlarında ve okumaya yönelik genel tutumlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılık bulunan eğlenme amaçlı okuma düzeylerinin Türkiye'deki ortaokul düzeyindeki bütün öğrencilerin İngiltere'deki altıncı ve sekizinci

sınıf öğrencilerinden akademik okuma düzeyinin ise sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Belli bir zaman diliminde dil beceri edinilmediğinde veya dil ile ilgili yeti kullanılmadığında bazı bilgi ve becerilerin edinilmesi güçleşmekte ve buna bağlı olarak çocukluk döneminde çocuklar dile maruz kalmadıklarında veya dile uzun bir süre uzak kaldıklarında dil ediniminde güçlük yaşamaktadırlar (Baştürk, 2013). Öğrenciler okuduklarını ve yazdıklarını anlayabildikleri bir dilde okuma-yazma öğrenebilmektedirler (Yazıcı ve Temel, 2011). Okuma eylemini gerçekleştirirken ilk olarak cümle içindeki sembollerini teşhis etmekte ardından bu sembollerin anlamlarını ve telaffuzlarını dikkate almaktadırlar ve bu işlemler sırasında dilsel süreçlerden yararlanmaktadır (Barbour, 1992). Ancak göçmen öğrenciler hem ana dillerini hem de öğretim dili olarak başka bir dili öğrenmeye çalışmaları nedeniyle tek dilli öğrencilerin ulaştığı bilgi ve beceri düzeyine ulaşamamaktadır. Okuma becerisi iki dilli öğrencilerin en çok güçlük yaşadıkları konuların başında gelmektedir. Bu durumun arka planında çeşitli faktörlerin (öğrencinin yeterince motive edilmemiş olması, kaygı düzeyi, belirsizlik, dil yeteneği ve dili öğrenme yatkınlığı, kültürel arka planı) olduğunu ve bu faktörlerin de okuma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmek gerekmektedir (Nazarinasab, Nemati ve Mortahan, 2014). İlgili alanyazını incelendiğinde Berens, Kovelman ve Petitto (2013) iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin tek dilli öğrencilere göre daha geri olduğunu belirtmektedir. Belet (2009) Norveç'teki Türk öğrencilerin Türkçe dersi almadığı, Türkçe ile ilgili yapılan etkinliklerin aile ve Türk arkadaşlarla sınırlı olduğu, öğrencilerin çok az bir kısmının Türkçe kitap okuduğu ve buna bağlı olarak ana dilde telaffuzlarının bozuk olduğu, okuduklarını anlamadıkları, sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de sınıf düzeyi açısından okuma tutumunun farklılık gösterdiği araştırma sonuçları mevcuttur. Şahin (2019) altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının sekizinci sınıf öğrencilerinden; Başaran ve Ateş (2009) beşinci sınıf öğrencilerinin olumlu okuma tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe okuma tutumunun azaldığını da ortaya koyan sonuçlar mevcuttur (Baki, 2017; Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Çeçen ve Deniz, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerin bütün sınıflarda okuma tutumlarının yüksek

olması ilgi alanlarına uygun kitapları okuma fırsatı bulmuş olmaları, okuma motivasyonlarının ve isteklerinin fazla olması ve okuma alışkanlığı edinmiş olmaları ile açıklanabilir. Okul ödevleri için okuma (Coles ve Hall, 2002) ve zevk almak amacıyla okumaya daha fazla vakit ayırma (Baker ve Wigfield, 1999) da dâhil olmak üzere olumlu okuma tutumu geliştirmiş olan öğrencilerin bağımsız okuma yapmaları daha olasıdır (Sainbury ve Schagen, 2004). Bu bağlam açısından değerlendirildiğinde ise Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin ana dillerini daha yetkin kullandıkları ve anadilde okuma becerisinde daha fazla ustalaşarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş oldukları söylenebilir.

İngiltere'deki iki dilli Türk ve Türkiye'deki tek dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet açısından okur öz algı ölçeğinin alt boyutları olan gözleme dayalı karşılaştırma, fizyolojik durum, gelişim algısı ve genel okur öz algılama düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Türkiye'deki hem kız hem de erkek öğrencilerin gözleme dayalı karşılaştırma, fizyolojik durum, gelişim algısı düzeyleri ve genel okur öz algılama düzeyleri daha yüksektir. Bununla birlikte hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki kız öğrencilerin okur öz algıları erkek öğrencilerden daha yüksektir. İlgili alanyazında cinsiyet değişkeninin okur öz algısı üzerinde etkili bulunduğu ve kız öğrencilerin okur öz algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Baştuğ ve Çelik, 2015; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014; Yaylı ve Duru, 2008). Cinsiyet değişkeninin okuma becerisi üzerinde bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada genel olarak kızlar lehine anlamlı farklılığa ulaşıldığı ancak çalışmalarda bu farklılığın nedenlerinin tam olarak ortaya çıkarılmadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda kız öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu olması ve düzenli olarak kitap okuma alışkanlıklarının bulunması cinsiyet açısından ortaya çıkan farklılığı dolaylı olarak açıklayabilmektedir.

İngiltere'deki iki dilli Türk ve Türkiye'deki tek dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet açısından okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma boyutları ve okumaya yönelik genel tutumları anlamlı düzeyde

farklılaşmaktadır. Türkiye’deki hem erkek hem de kız öğrenciler İngiltere’deki erkek ve kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde okuma tutumu sergilemektedir. Bununla birlikte, Türkiye’deki kız öğrencilerin Türkiye’deki erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumları da daha yüksektir. Araştırma sonucu ile benzerlik gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur. 2006 yılında Finlandiya’da yapılan bir araştırma 10-11 yaşındaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu okuma tutumuna sahip olduklarını ve kızların okumaktan daha fazla keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise Kurnaz ve Pürsün (2019) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. İzci (2013) de benzer bir sonuca ulaşarak beşinci sınıftaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğunu, Mete (2012) ise sekizinci sınıftaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha iyi olduğunu bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İngiltere’de öğrenim gören ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kitaplara ilişkin deneyimlerinin artırılması ve yüksek öz algıya sahip olmalarının sağlanması amacıyla sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine uygun kitaplara erişimleri sağlanmalıdır.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okur öz algılarının daha yüksek olduğu dikkate alındığında erkek öğrencilerin merak duyabileceği ve ilgi alanlarına hitap eden kitaplar belirlenerek okul içinde ve dışında okuma saatleri planlanmalıdır.
- İngiltere’de öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenler ve aileler model olmalıdır.
- İngiltere’deki öğrencilerin daha düşük okur öz algısına ve okuma tutumuna sahip olmalarında etkili olan faktörler belirlenerek bu faktörlerin ortadan kaldırılması amacıyla faaliyetler planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akıncı, M. A. (2007). *Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri*. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 Mayıs.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi" İzmir Buca Örneği". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 657-670.
- Bağ, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1166-1186.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012) İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall,
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbour, N. H. (1992). *Early child and curriculum*. New York: Colombia University Press.

- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1), 73.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-918.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Belet, Ş.D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçe'yi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Berens, M. S. Kovelman, I. ve Petitto, L.A. (2013). Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36, 35-60.
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bircan, E. ve Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 67(17), 201-215.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645-660.
- Canbulat, M., Çelenk, S. ve Kutluca Canbulat, A. (2004). *Almanya ve Türkiye'de ilköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları, *ZfWT*, 4(2), 7-26.
- Choi, N. (2005). Self efficacy and self concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2),197-205.
- Coles, M. ve Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelebi, C. (2019). Views of teacher working at Turkish schools in England about students' misbehaviors in classroom. *Research on Education and Psychology*, 3(2), 164-184.


- Dilbaz, H.G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur özalgularının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ensari, A. (2014). Ana dil eğitimi ve ana dil ile eğitimin (Bingöl'deki öğretmen, yönetici, öğrenci, veli görüşlerine göre) incelenmesi. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- Gözcü, L. ve Çolak, K. (2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 583-618.
- Güler Arı, T. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 4(13), 354-378.
- Henk, W. A. ve Melnick, A. S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A. ve Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self perceptions of adolescents in introducing the rmps2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, S. İ. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- İşci, C. (2021). Reading literacy of bilingual and monolingual students in Turkey: A comparative study based on PISA 2018 data. *African Educational Research Journal*, 9(1), 21-8.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. Basım). İstanbul: Evrim.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908–936.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. K. ve Atmaca T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Köklü, N. (1992) Araştırmaya yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 86, 27-36.
- Kurnaz, A. ve Pürsün, T. (Ekim, 2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: KOP-KİTAPP uygulaması örneği*. 9. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi, Kuşadası-Aydın.
- Logan, S. ve Johnston, R. (2009). Sex differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Metem, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Nazarinasab, F., Nemati, A. ve Mortahan, M. M. (2014). The impact of foreign language reading anxiety and text feature awareness on university students' reading comprehension ESP texts. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6-1), 1-7.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-225.
- Russ, K.M. (1989). Relating reading attitude to reading achievement in an East Los Angeles junior high school. *Reading Improvement*, 26(3), 208–214.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P. ve Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.


- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modelling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172
- Schunk, D. H. ve Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21.
- Schwarzer, R., Baßler, J., Kwiatek, P., Schroder, K. ve Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 69-88.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Tatar Kırılmış, İ. ve Çelebi, C. (2015). İngiltere'de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies of The Ottoman Domain*, 5(8), 1 - 41.
- Tekin, N. M. (2015). *İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçgun, D. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41(8), 756-768.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- Yaylı, D. ve Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 193-210.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z.F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145 - 158.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.


Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya'da ilkokulda (Grundschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 5(2), 139-155.

ORCID

Celalettin ÇELEBİ  <https://orcid.org/0000-0002-2189-6403>

Tuğba PÜRSÜN  <https://orcid.org/0000-0002-5436-1464>

Süleyman ARSLANTAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-4989-2893>

Mehmet TOYRAN  <https://orcid.org/0000-0001-5685-592X>

SUMMARY

The ability of individuals to complete a task positively affects their perceptions of self-efficacy. Positive experiences also ensure that individuals have high perceptions of attitude and self-efficacy (Levine & Donitsa-Schmidt, 1997; Cited in: Kutluca & Ekici, 2010). Self-efficacy for reading is one of the affective features playing a role in reading education. Researches on Turkish students abroad generally deal with their writing and speaking skills (Aydın, 2013; İnce, 2011; Yıldız & Öztürk, 2013), their attitudes towards Turkish and Turkish courses (Cemiloğlu & Şen, 2012; Güler Arı, 2015; Gürbüz, 2017; Tekin, 2015) and their vocabulary levels (Bilgic, 2016; Tatar Kırık & Çelebi, 2015). Although there are some studies (Armut & Türkyılmaz, 2017; Bircan & Uzuner Yurt, 2015; İnnalı & Aydın, 2014; Karakoç Öztürk, 2015) to reveal the relationship between reader self-efficacy and attitude towards reading highlighting the affective aspect of reading, both in Turkey and in the UK, there are comparative studies at the secondary school level in neither Turkey nor the UK. For this reason, it is thought that determining affective characteristics of students such as their attitude towards reading and their self-perceptions will contribute positively to the development of their reading skills. In addition, it is expected to make determinations and offer solutions to the problems related to the affective aspects of reading (Ülper, 2010), which is not only cognitive but also has an affective aspect (Ülper & Karakaya, 2013). This research aims to comparatively examine the reader self-perceptions and reading attitudes of bilingual Turkish secondary school students in the UK and secondary school students in Turkey in terms of some variables.

This research is a survey, designed in accordance with the quantitative research approach. In the research, taking the difficulty of access to students in both countries, the limited time, and the economic reasons into account, and considering the participant size that is enough to represent the universe, the convenience sampling method has been adopted. As a data collection tool, the “Personal Information Form”, the “Reader's Self-Perception Scale” and the “Reading Attitude Survey with “Garfield” Pictures for 1-6th Grade Students were used. Since the data were normally distributed parametric statistics were used in the analysis of the data. In accordance with the purposes of the study, the test of one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the total scores of the scales differ according to the independent variables. When a significant difference was found, the source of the difference between the groups was studied by means of the Tukey test.

Observation-based comparison, physiological status, social support from friends and teachers, developmental perception and general reader self-perception levels, which are factors of the reader self-perception scale, differ significantly in terms of the grade levels of secondary school students in the UK and Turkey. In all of the factors with a statistically significant difference, the difference is in favor of the students in Turkey. There are statistically significant differences in the factors of reading for fun, academic reading and general attitudes towards reading of the Reading Attitude Survey. It came out that the levels of reading fun of secondary school students at all grade levels in Turkey were higher than the sixth and eighth graders in the UK. It has also come out that the academic reading levels of secondary school students at all grade levels in Turkey is higher than that of eighth graders in the UK. In terms of gender, the observation-based

comparison, physiological status, developmental perception and general reading self-perception levels of secondary school students in the UK and Turkey differ significantly. Both male and female students in Turkey have higher levels of observation-based comparison, physiological status, developmental perception, and general reading self-perception levels. In terms of gender, attitudes of secondary school students in the UK and Turkey towards reading for fun, academic reading factors, and reading in general, differ significantly. Students in Turkey have higher levels of reading attitude than students in the UK.

• Bilingual Turkish secondary school students in the UK should be provided with access to books appropriate to their grade levels and gender in order to increase their experience of books and ensure that they have a high self-perception.

• Considering that female students have a higher reader self-perception than male students, books that male students may be curious about and that appeal to their interests should be determined and reading hours should be planned.

• Teachers and families should be models for students to develop positive attitudes towards reading in the UK.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

**SELÇUK
ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ
BİLİMSEL ETİK DEĞERLENDİRME KURULU
TOPLANTI VE KARAR TUTANAĞI**

TOPLANTI TARİHİ: 11.02.2022

TOPLANTI GÜNDEMİ: Celalettin ÇELEBİ'nin 09.02.2022 tarihli dilekçesine istinaden Etik Kurul Kararı İstenmesi yazısı.

KARAR 2022/08: Celalettin ÇELEBİ'nin "İngiltere ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve okur özalgılarının karşılaştırılması" başlıklı çalışması araştırma ve yayın etiği açısından UYGUNDUR.

Toplantıya katılanların oy birliği ile kabul edilmiştir.

Gereke: Başvuru esnasında belirtilen koşullara uymak, araştırmaya etik kurul kararından sonra başlamak ve çalışma prosedüründe bir değişiklik olması durumunda kurulumuza beyan etmek kaydıyla etik açıdan uygundur.

KURUL ÜYELERİ		İMZA
Doç.Dr. Reşat AÇIKGÖZ	Başkan	
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ARSLANTÜRK	Üye	

GEFAD / GUJGEF42(2): 1213-1241(2022)

Öğretmen Adaylarının Akademik Umutsuzluklarının Ölçme ve Değerlendirme Tutumlarında Mesleki Bağlılığın Aracılık Etkisi* **

The Mediating Effect of Professional Commitment on the Assessment and Evaluation Attitudes of Pre-Service Teachers' Academic Hopelessness

Samet ATA¹, Mustafa KALE²

¹Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. atasamett@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı. mkale@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.02.2022

Yayına Kabul Tarihi: 07.03.2022

ÖZ

Çalışmada üniversite öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ve akademik umutsuzlukları arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenlerle incelenmesidir. Bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının akademik umutsuzluklarının ölçme ve değerlendirme tutumlarında mesleki bağlılığın aracılık etkisinin incelenmesidir. Çalışmaya Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinden 473 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan çalışma ilişkisel ve tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet, okudukları bölüm ve okuduğu bölümü sevme, değişkenleri kullanılmıştır. Değişkenlerin tamamında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ayrıca mesleki bağlılığın akademik umutsuzluk ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye tutum arasında kısmi aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda nitel bulgularla desteklemek öğretmen adaylarının akademik umutsuzluklarını, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını ve mesleki bağlılıklarını derinlemesine öğrenmeyi sağlayabilir.

***Alıntılama:** Ata, S. ve Kale, M. (2022). Öğretmen adaylarının akademik umutsuzluklarının ölçme ve değerlendirme tutumlarında mesleki bağlılığın aracılık etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1213-1241.

**Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa Kale danışmanlığında yürütülen Samet Ata'nın Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Tezsiz Yüksek Lisans Programı dönem projesi çalışmasının bir kısmından türetilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Akademik umutsuzluk, Mesleki bağlılık, Öğretmen adayları, Aracılık rolü

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between university students' attitudes towards measurement and evaluation in education, their commitment to the teaching profession and their academic hopelessness with various demographic variables. Another aim is to examine the mediating effect of professional commitment on the assessment and evaluation attitudes of teacher candidates' academic hopelessness. 473 teacher candidates from Ağrı İbrahim Çeçen University participated in the study. The study was conducted in relational and scanning model. In the study, the variables of pre-service teachers' gender, liking the department they studied and the department they studied were used. Significant differences were obtained in all of the variables. In addition, it was concluded that professional commitment has a partial mediating role between academic hopelessness and attitude towards assessment and evaluation in education. Supporting it with qualitative findings in future research can provide in-depth learning about the academic hopelessness of teacher candidates, their attitudes towards assessment and evaluation in education, and their professional commitment.

Keywords: Assessment and evaluation in education, Academic hopelessness, Professional commitment, Prospective teachers, Mediator role

GİRİŞ

Öğretmenler toplumda olağanüstü bir dönüşüm sağlayabilir. Bir öğretmen öğrettiği şeyi uygulamalıdır. Yani öğretmenler öğrenciler için bir rol modeldir. Eylemleri, sözlerinden daha fazlasını iletir çünkü öğrenciler değerleri, öğretmenlerin söylediklerinden ziyade öğretmenlerin ne olduğundan öğrenirler. Bir toplumun devamını sağlaması ve gelişmesi için en önemli kaynağı yetiştirdiği bireylerdir. Toplumdaki bireylerin yetişmesi için temel sistemlerden biri olan okulun başarısızlığı birey, aile, ülke ve tüm insanlık için kayıp olabilmektedir. Bu tarz kayıpların yaşanmaması için öğretmenlerin rollerini iyi bir şekilde bilmesi ve oynaması ile mümkündür. Çünkü bir ülkenin insan kaynaklarının geliştirilmesi ve bilinçlendirilmesi ile kalkınma sağlanabilir (Taymaz, 1989). Öğretmen, biçimlendirici yıllarda öğrencinin kişiliği üzerinde maksimum etki yapar. Öğrenciler, bu rol modellerden bilerek ve bilmeyerek erdem ve kusurları özümserler. Öğretmenler, öğrencilerinin uygun davranışlarını davranışlarıyla gösterirler (Aneja, 2014). Bireylerin istenen davranışları kazanıp kazanmadıkları ancak ölçme ve değerlendirme yöntemleri

ile mümkün olabilir. Öğretmenlerin de aynı şekilde öğrencilerini doğru şekilde değerlendirmesi için de gerekli olduğu söylenebilir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doğum öncesinden başlayıp tüm hayat boyunca süren ölçme ve değerlendirme işlemi bireyin eğitim ve öğretim hayatının başlangıcından sonuna kadar aktif olarak kullanılmaktadır. Yeterli bir ölçme ve değerlendirme sistemi olmadığında yanlış değerlendirmeler yapılarak bireyler hakkında yanlış kararlar verilebilir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi öğrencilerine hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması gerektiğini göstermekte ve buna bağlı becerileri kazandırmaktadır. Öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumları onların kendi öğrencilerini değerlendirmeleri sırasında oldukça etkili olacaktır. Çünkü ölçme ve değerlendirme düzgün yapılmadığı takdirde öğrenmenin kalıcılığı ve kalitesi de istenen düzeyde olmayacaktır. Ölçme işlemi ölçülmek istenilen bir niteliğin gözlemlenerek bunun sonucunun sayısallaştırılması işlemiyken (Kutlu, 2003) değerlendirme ise elde edilen ölçme sonucunun bir ölçüt doğrultusunda değer yargısına ulaştırılmasıdır (Harlen, Gipps, Broadfoot ve Nuttall, 1992). Günümüzde eğitim-öğretim hayatına devam eden öğrencilerin öğrendikleri bilgileri sadece akıllarında tutmasının yanı sıra öğrendikleri bilgileri çeşitli yollarla hayata geçirmesi gerektiği düşüncesi hakimdir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Bireylerin öğrendiklerini hayata geçirebilmesi için ise mesleki bağlılık ve umutsuzluk gibi konularda da pozitif tutumda olması gerektiği düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Süral, 2014; Yaşar, 2014). Yapılan çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde kullanılan değişkenlerin yalnızca öğrencilerin dersleri ile alakalı ya da demografik değişkenler gibi şeyler olduğu görülmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008; Süral, 2014; Yaşar, 2014).

Akademik Umutsuzluk

Noddings (2003) mutluluk ve eğitimin tam anlamıyla, yakından ilişkili olduğunu belirterek mutluluğun eğitimin bir amacı olması gerektiğini ve iyi bir eğitimin kişisel mutluluğa önemli ölçüde katkıda bulunmakta olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin mutsuz olduğu yerlerde (bu anaokullarında, okullarda veya yüksek öğretim kurumlarında olabilmektedir) ders veya sınıf değiştirmekten, yeni arkadaşlar veya ilgi alanları edinmeye, psikolojik danışmanlığa kadar değişebilen "çözümler" içeren bir "sorun" olarak ele alınmaktadır (Roberts, 2013). Öğrencilerin mutsuzluğunun artması onların umutsuzluğa yaklaştıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Umutsuzluk, genellikle mutluluğun tam tersi olarak görülmekte ve bu mutsuzluk biçiminden, öğrencilerin eğitim sayesinde daha arzu edilir bir zihin durumuna yükseltilecek, bir çıkış yolu olarak görüldüğü söylenebilir. Fakat eğitim esnasında yer alan umutsuzluk bireyin eğitim hayatını etkileyebileceği gibi kişisel hayatını da etkileyebilir. Öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları bu olumsuz süreç akademik umutsuzluk (Gökalp ve Soykan, 2020) olarak değerlendirilmektedir. Akademik umutsuzluğun birçok noktada olumsuz etkilerinin olabileceğinden bahsedilebilir. Bu araştırmada akademik umutsuzluğun, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutuma olan etkisi bağlamında incelenecektir.

Akademik umutsuzluğa yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra iş bulma konusunda umutsuz oldukları birçok çalışmada bulgulanmıştır (Ceyhan, 2004; İnce Aka ve Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2019). Ayrıca Yetişensoy ve Şahin (2020) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının işsizlik kaygısında olan artışın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilediğini bulgulanmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarında olabilecek kaygı ve umutsuzluklar onların hem akademik hem de mesleklerine yönelik tutumlarını ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir.

Mesleki Bağlılık

Meslek kuruluşları, mesleki bağlılığı teşvik ederek mesleki otorite kurmaya çalışırken, kuruluşlar uzun süredir profesyonellerin kurumsal bağlılığını güvence altına almak için çaba sarf etmekte olduğu görülmektedir (Cho ve Huang, 2012). Çünkü bireyin mesleğine olan bağlılığı o meslek kuruluşları, mesleki bağlılığı teşvik ederek mesleki otorite kurmaya çalışırken, kuruluşlar uzun süredir profesyonellerin kurumsal bağlılığını güvence altına almak için çaba sarf etmekte olduğu görülmektedir (Cho ve Huang, 2012). Çünkü bireyin mesleğine olan bağlılığının o kişinin çalışma performansını doğrudan etkilemekle birlikte kurumun kalitesini de arttırdığı yadsınamaz bir gerçektir (Yousef, 2000). Benzer şekilde öğretmenlerin de mesleklerine bağlılıkları öğrencileri ve iş arkadaşları ile olan ilişkilerini etkileyecektir. Çünkü eğitim psikolojisinde giderek artan bir araştırma grubu, bir öğretmenin performans kalitesinin ve işe bağlılığının, öğrencinin öğrenmesini etkilemesi motivasyon düzeyiyle ilgili olduğunu öne sürmektedir (Bandura, 1997). Suryanarayana ve Luciana (2010) yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenleri arasında mesleki bağlılık ve iş tatmini arasında yüksek bir pozitif ilişki bulmuştur. Bir öğretmen adayı da mesleğine ilgi duyduğu takdirde mesleğine bağlılık göstererek mesleğini sevmesini ve mesleği için kişisel gelişimini geliştirme isteğinde bulunması oldukça muhtemel görünmektedir.

Öğretmenlik mesleğine bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları çeşitli değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Örneğin, Fresko, Kfir ve Nasser (1997) öğretmenlik deneyiminin öğretmen bağlılığı ile negatif olarak ilişkili olduğunu bulurken, Riehl ve Sipple (1996) ise aynı değişkenlerin anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını bulgulamışlardır. Özkan (2012) yaptığı öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşlarına göre mesleklerine bağlılıklarında anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Benzer şekilde öğretmenlik mesleğine bağlılık öğretmenlerin umutsuzluklarından da etkilenmektedir. Dinçer, Yılmaz ve Keşan (2015) öğretmenlik mesleğine bağlılık ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada umutsuzluk ile mesleki bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir korelasyon elde etmişlerdir. Buna göre mesleki bağlılık arttıkça öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinde bir azalma olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik genel tutumlarının düşük olduğu ve bunun sebebinin iyi bir eğitim alınamamasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011). Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçları ve yaklaşımları konusunda kendilerini çoğunlukla kısmen yeterli ya da yetersiz olduklarını bulgulamıştır. Benzer şekilde Yaşar (2014) de öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki elde etmiştir. Kolak (2014) da öğretmenlerin öğrenci değerlendirmesine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlerden etkilendiğini saptamıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinin çeşitli tutumlardan etkilendiği de ifade edilmektedir (Brookhart, 2011). Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Mesleğini daha çok seven ve bağlı olan bireylerin mesleği ile ilişkili olabilecek kavram ve konuları öğrenmeye daha istekli olabilecekleri için ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları ve akademik umutsuzlukları arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenlerle incelemek ve akademik umutsuzluk ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum arasında mesleki bağlılığın aracılık rolünü incelemektir. İlgili literatür incelemesi yapıldığında her bir değişken için çeşitli araştırmalara rastlanmıştır fakat ilgili üç değişkenin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında bu konudaki araştırmaların azlığı da dikkate alınarak bu çalışmada “Öğretmen adaylarının akademik umutsuzluklarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında mesleki bağlılığın aracılık etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik üç temel sorunun cevabı aranmıştır;

(1) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları ve akademik umutsuzlukları çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişki nasıldır?

(2) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları ve akademik umutsuzlukları arasındaki ilişki nasıldır?

(3) Öğretmen adaylarının akademik umutsuzluklarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında mesleki bağlılığın aracılık etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama yöntemi ve korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada, var olan bir olayı, herhangi bir nesneyi veya kişiyi değiştirmeye çalışmadan mevcut koşulları içinde betimlemeye çalıştığı için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2021-2022 Güz yarıyılında öğrenim gören 2197 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreninden tabakalı amaçsal örnekleme ile Okul Öncesi, İlköğretim Matematik, PDR ve Sosyal Bilgiler bölümlerinden rastgele seçilmiş 500 öğretmen adayından oluşmaktadır. İlgili bölümlerin seçilme amacı ise; üniversiteye giriş sınavında Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler bölümlerinin sözel puan türünden, PDR'nin eşit ağırlık puan türünden ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinin de sayısal puan türünden öğrenci almasıdır. Öğrencilerin 12 tanesinin verdiği cevaplarda eksik demografik bilgilerin olması ve 15 tanesinin uç değerler göstermesi sebebiyle çalışmadan çıkartılarak 473 öğrencinin verisi ile analizlere devam edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişken	Katılımcı	F	%
Cinsiyet	Kadın	289	61.1
	Erkek	184	38.9
Okuduğu Bölüm	Okul Öncesi	151	31.9
	İlköğretim Matematik	144	30.4
	PDR	107	22.7
	Sosyal Bilgiler	71	15.0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	83	17.5
	2. Sınıf	96	20.4
	3. Sınıf	162	34.2
	4. Sınıf	132	27.9
Okuduğu Bölümü Sevme	Evet	313	66.2
	Hayır	160	33.8
Toplam		473	100.0

Elde edilen bilgiler doğrultusunda katılım gösteren öğrencilerin yaş ortalaması 21,6 olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin %61,1'i kadın öğrencilerden oluşmaktadır. En çok katılımı %34,2 ile 3. Sınıf öğrencileri sağlamıştır. Öğrencilerin %66,2'si okuduğu bölümü sevmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışma da “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri”, “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” ve “Akademik Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden izinler alınmıştır. Ayrıca bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik kurulunun 17/11/2021 tarihli E.25905 sayı numarası sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bryant ve Barnes (1997) tarafından geliştirilen ve Ozan ve Köse (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri (EÖDYTE)” kullanılmıştır. İlgili envanter üç faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır; 13 madde ilgi

Düzeyi, 10 madde Duyuşsal ve 8 madde Ders boyutunda yer almaktadır. Envanter içerisinde 17 madde ters olarak kodlanmaktadır. Ölçek “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde beşli Likert tipindedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak bulgulanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği

Yapılan çalışmada Yıldız (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği (ÖMBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek dört faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır; Mesleki Özdeşim boyutunda 12 madde, Mesleki Değer boyutunda 6 madde, Mesleki Çaba boyutunda 8 madde ve Mesleki Adanmışlık boyutunda ise 7 madde bulunmaktadır. Ölçekte 4 madde ters olarak kodlanmaktadır. Ölçek “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde beşli Likert tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puan bağlılığın yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .94 olarak bulgulanmıştır.

Akademik Umutsuzluk Ölçeği

Yapılan çalışmada Gökalp ve Soykan (2020) tarafından geliştirilen “Akademik Umutsuzluk Ölçeği (AUÖ)” kullanılmıştır. İlgili ölçek 16 madde ve üç faktörden oluşmaktadır; Davranışsal boyutunda 7 madde, Bilişsel boyutunda 4 madde ve Çevresel boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Ölçekte 15 madde ters olarak kodlanmaktadır. Ölçek “1-Hiçbir Zaman” ve “4-Her zaman” şeklinde dördümlü Likert tipindedir. Ölçekten alınan yüksek puan akademik umutsuzluğun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .90 olarak bulgulanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın katılımcı belirleme, veri toplama aşaması, veri analizi ve kaynakça hazırlanması gibi her aşamasında bilimsel etik kurallarına uyulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışma,

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca 25.11.2021 tarih 336 sayılı toplantısında kabul edilen ve 01.12.2021 tarihinde E.25905 numarasıyla tebliğ edilen onay yazısıyla yürütülmüştür. Etik Kurul Onayı, Ek 1'de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler 2021-2022 Güz Eğitim Öğretim yılı içerisinde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden yüz yüze ölçek formlarıyla toplanmıştır. Veriler toplanırken öğrenciler derse girmeden önce ortalama 15 dakika süreceği ifade edilerek araştırmaya katılmaları için gönüllülük istenmiştir. Sonrasında sınıf içinde ölçek formları dağıtılarak maddeleri boş bırakmadan içtenlikle yanıt vermeleri istenilmiştir. Verilerin üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı ve kimliklerinin tamamen gizli kalacağı belirtilmiştir ve katılımcıların istedikleri zaman formu yanıtlamayı bırakabilecekleri söylendiği için onam formları alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının ölçeklere vermiş oldukları cevapların analizleri yapılmadan önce elde edilen puan ortalamalarının normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik varsayımları için öncelikle Kolmogorov-Smirnov testine bakılmış ve elde edilen verilerin normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Fakat normallik varsayımları incelendiğinde tek bir kritere bağlı kalarak karar vermemek gerektiği (Seçer, 2013) için çalışmaya ilişkin Histogram Grafikleri ve Çarpıklık-Basıklık değerleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde çarpıklık-basıklık değerlerinin $-0,812$ ile $+0,546$ arasında olduğu görülmüştür. Ölçme Tutum Ortalaması (\bar{x})= $110,71$; S.S.= $18,26$ olarak, Mesleki Bağlılık Ortalaması (\bar{x})= 125 ; S.S.= $21,95$ olarak ve Akademik Umutsuzluk Ortalaması (\bar{x})= $43,49$; S.S.= $8,24$ olarak elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların ortalamalarının çarpıklık basıklık değerlerinin $+1,96$ değer aralığında olduğu yani normal dağılım gösterdiği (George ve Mallery, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2006) görülmektedir. Örneklem grubunun 20'den büyük olduğu durumlarda normallik dağılımı aranmadan t Testi kullanılabilir.

(Tan, 2016). Verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılarak iki bağımsız değişken için t Testi, ikiden fazla bağımsız değişken için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), ölçekler arasındaki ilişkinin yönü ve boyutunu belirleyebilmek için Pearson Korelasyon analizi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları ile akademik umutsuzlukları arasında aracılık etkisine sahipliğinin belirlenmesi için de yapısal eşitlik modellerinden aracılık etkisi analizleri yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ANOVA’da anlamlı farklılıkların belirlenmesi durumunda da örneklem sayıları eşitlik sağlamadığı için Post-Hoc testlerinden Bonferroni kullanılmıştır (Kayri, 2009).

BULGULAR

“Öğretmen adaylarının Mesleğine Bağlılık, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum ve Akademik Umutsuzluk puanları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların T Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ort. (\bar{X})	S.S.	sd	t	p
EÖDYTE	Kadın	289	110.76	18.30	471	.063	.950
	Erkek	184	110.65	18.25			
ÖMBÖ	Kadın	289	129.02	21.38	471	4.941	.000*
	Erkek	184	119.04	21.48			
AUÖ	Kadın	289	42.81	7.92	471	-2.249	.025*
	Erkek	184	44.55	8.62			

* $p < 0.05$

Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre incelendiğinde EÖDYTE’de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{471}=.063$, $p=.950$). Fakat ÖMBÖ ($t_{471}=4.941$, $p=.000$) ve AUÖ’de ($t_{471}=-2.249$, $p=.025$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulgulanmıştır. Aradaki farkın hangi cinsiyet lehine olduğu incelendiğinde; ÖMBÖ için kadın öğretmen adaylarının ($\bar{x}=129,02$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{x}=119,04$) göre daha yüksek ortalamalarının

olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öğretmenliğe mesleki bağlılıkları erkek öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. AUÖ için erkek öğretmen adaylarının ($\bar{x}=44,55$) kadın öğretmen adaylarına ($\bar{x}=42,81$) göre daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının akademik umutsuzlukları kadın öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. EÖDYTE için ise öğretmen adaylarının cinsiyetleri Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak farklılaştırmamakta olduğu söylenebilir.

“Öğretmen adaylarının Mesleğine Bağlılık, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum ve Akademik Umutsuzluk puanları arasında okudukları bölüme göre değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların ANOVA Sonucu

Ölçekler	Bölüm	N	Ort.	S.S.	sd	F	p	Fark
EÖDYTE	Okul Öncesi	151	107.92	17.59	3-469	4.633	.003*	B>A B>D
	İlköğretim	144	114.91	16.75				
	Matematik							
	PDR	107	111.22	20.41				
	Sosyal Bilgiler	71	107.38	17.79				
ÖMBÖ	Okul Öncesi	151	130.06	20.65	3-469	3.995	.008*	A>B
	İlköğretim	144	121.98	21.61				
	Matematik							
	PDR	107	124.14	22.28				
	Sosyal Bilgiler	71	122.57	23.39				
AUÖ	Okul Öncesi	151	41.34	7.67	3-469	5.607	.001*	B>A C>A D>A
	İlköğretim	144	44.12	7.98				
	Matematik							
	PDR	107	44.35	8.85				
	Sosyal Bilgiler	71	45.46	8.18				

* $p<0.05$; Okul Öncesi=A; İlköğretim Matematik=B; PDR=C; Sosyal Bilgiler=D

Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar okudukları bölüme göre incelendiğinde EÖDYTE ($F_{3-469}=4.633$; $p=.003$), ÖMBÖ ($F_{3-469}=3.995$; $p=.008$) ve AUÖ’de ($F_{3-469}=5.607$; $p=.001$) okunulan bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olduğu bulgulanmıştır. Aradaki farkın hangi bölümler arasında olduğu yapılan Bonferroni testi ile incelendiğinde; EÖDYTE için ilköğretim matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=114,91$) hem okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=107,92$) hem de sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=107,38$) göre daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları okul öncesi ve sosyal bilgilerde okuyan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. ÖMBÖ için okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=130,06$) ilköğretim matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ($\bar{x}=121,98$) göre daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenliğe mesleki bağlılıkları ilköğretim matematikte okuyan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. AUÖ için okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=41,34$) ilköğretim matematik ($\bar{x}=44,12$), PDR ($\bar{x}=44,35$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=45,46$) bölümlerinde okuyanlara göre daha düşük ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesinde okuyan öğretmen adaylarının akademik umutsuzlukları diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür.

“Öğretmen adaylarının Mesleğine Bağlılık, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum ve Akademik Umutsuzluk puanları arasında okudukları bölümü sevmeye ilişkinine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Sevme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanların T Testi Sonucu

Ölçekler	Okuduğu Bölümü Sevme	N	\bar{x}	S.s	ShOrt	sd	t	p
EÖDYTE	Evet	313	112.02	18.46	1.04	471	2.190	.029*
	Hayır	160	108.15	17.64	1.39			
ÖMBÖ	Evet	313	129.29	19.98	1.12	471	5.957	.000*
	Hayır	160	117.02	23.38	1.84			
AUÖ	Evet	313	42.36	7.60	.42	471	-4.243	.000*
	Hayır	160	45.70	8.99	.71			

*p<0.05

Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar okudukları bölümü sevme durumlarına göre incelendiğinde EÖDYTE ($t_{471}=2.190$, $p=.000$), ÖMBÖ ($t_{471}=5.957$, $p=.000$) ve AUÖ'de ($t_{471}=-4.243$, $p=.000$) sevme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulgulanmıştır. Aradaki fark bölümünü sevip sevmeme durumlarına göre incelendiğinde; EÖDYTE için bölümünü seven öğretmen adaylarının ($\bar{x}=112,02$) sevmeyen öğretmen adaylarına ($\bar{x}=108,15$) göre daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre bölümünü seven öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları bölümünü sevmeyen öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. ÖMBÖ için de benzer şekilde bölümünü seven öğretmen adaylarının ($\bar{x}=129,29$) sevmeyen öğretmen adaylarına ($\bar{x}=117,02$) göre daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre bölümünü seven öğretmen adaylarının öğretmenliğe mesleki bağlılıkları sevmeyen öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. AUÖ için bölümünü sevmeyen öğretmen adaylarının ($\bar{x}=45,70$) bölümünü seven öğretmen adaylarına ($\bar{x}=42,36$) göre daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre bölümünü sevmeyen öğretmen adaylarının akademik umutsuzlukları bölümünü seven öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanterinden, Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeğinden ve Akademik Umutsuzluk

Ölçeğinden aldıkları puanların birbiriyle ilişkisi Pearson Korelasyon katsayısı ile gösterilmiştir.

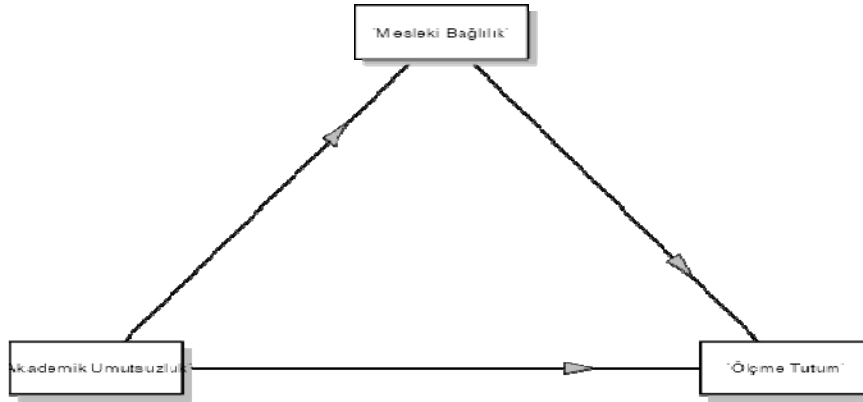
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldıkları Puanların Pearson Korelasyonu Sonucu

Ölçek	Pearson Correlation	EÖDYTE	ÖMBÖ	AUÖ
EÖDYTE	r	1.000		
ÖMBÖ	r	.235**	1.000	
AUÖ	r	-.288**	-.573**	1.000

**p<.01 (2-yönlü)

Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyonel çalışmalarda korelasyon katsayısı .10 ile .29 arasında ise zayıf bir ilişkinin olduğu; .30 ile .49 arasında ise orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ve .50 ile 1.00 arasında ise büyük ilişkinin olduğu varsayılmaktadır (Cohen, 1988). Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlik mesleğine bağlılık ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin ($r=.235^{**}$, $p<.01$) olduğu; fakat akademik umutsuzluk ile arasında negatif yönlü büyük bir ilişkinin varlığından ($r=-.573^{**}$, $p<.01$) söz edilebilir. Akademik umutsuzluk ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu söylenebilir ($r=-.288^{**}$, $p<.01$). Buna göre öğretmen adaylarında akademik umutsuzluk arttıkça hem eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumda hem de mesleki bağlılıkta bir azalma olabileceği düşünülebilir. Ayrıca mesleki bağlılık arttıkça eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumda da bir artış olabileceği düşünülebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları ile akademik umutsuzlukları arasında aracılık etkisine sahip olup olmadığı aracılık modeli ile incelenmiştir. Şekil 1’de ilgili modelin şekilsel gösterimi verilmiştir ve Tablo 6’da kestirimleri verilmiştir.



Şekil 1. Mesleki Bağlılığın, Akademik Umutsuzluk ve Eğitimde Ölçmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişkide Aracı Rolü

Tablo 6'da öğretmen adaylarının mesleki bağlılıklarının, akademik umutsuzluk ve eğitimde ölçmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkideki aracı rolü incelenmiştir.

Tablo 6. Aracı Değişken Analizine İlişkin Bulgular

Tip	Etki	SH	β	z
Dolaylı	Akademik Umutsuzluk \Rightarrow Mesleki Bağlılık \Rightarrow Ölçme Tutum	0.0685	-0.0604	-1.95*
Bileşenler	Akademik Umutsuzluk \Rightarrow Mesleki Bağlılık	0.1004	-0.5731	-
	Mesleki Bağlılık \Rightarrow Ölçme Tutum	0.0445	0.1053	1.97*
Doğrudan	Akademik Umutsuzluk \Rightarrow Ölçme Tutum	0.1186	-0.2271	-4.24**
Toplam	Akademik Umutsuzluk \Rightarrow Ölçme Tutum	0.0977	-0.2875	-6.52**

*p < .05, **p < .001, SH = Standart hata

Öğretmen adaylarının akademik umutsuzlukları ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır ($\beta = -0.29$; $Z = -6.52$; $p < .001$). Aracı model olan mesleki bağlılık incelendiğinde ise

mesleki bağılılığın akademik umutsuzluk ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye tutum arasında kısmi aracılık rolünün olduğu bulgulanmıştır ($\beta = -0.06$; $Z = -1.95$; $p < .05$). Çünkü aracı modelin kurulmasından sonra akademik umutsuzluk ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum arasında olan ilişkinin azalmasına rağmen hala anlamlı olduğu bulgulanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu çalışma sayesinde eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumu, mesleki bağılılığı ve akademik umutsuzluğu etkileyen faktörlerin bireysel ve birbiriyle olan ilişkilerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların öğretmen adaylarının bu davranışlarının daha iyi anlaşılması ve tanımlanması için ilgili alanda çalışan araştırmacılara rehber olması düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ölçeklerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak farklılaşma olup olmadığı incelenmiş ve öğretmenlik mesleğine bağılılık ve akademik umutsuzluğun cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlik mesleğine bağılılıkta kadın öğretmen adaylarının bağılılıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Buettner, Jeon, Hur ve Garcia (2016) da benzer şekilde kadın öğretmenlerin erkeklere göre mesleki bağılılıklarının daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Fakat elde edilen bulguların aksine Hung ve Liu (1999) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki bağılılıklarının cinsiyete göre değişmediğini bulgulanmışlardır. Özellikle üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin yanında kişisel özellikleri, ilgileri ve eğilimleri ile bir mesleğin gerekleri arasında en iyi uyumu aradıkları düşünülmektedir (Super, 1953). Çünkü Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam (2012) yaptıkları çalışmalarında kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bağılılıklarının erkeklerden yüksek olmasının sebebi öğretmenlik mesleğini erkeklerden daha fazla istediklerinden ve kadın mesleği olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Erkek öğretmen

adaylarının akademik umutsuzluklarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olmasının sebebi ise genel anlamda erkek öğrencilerin akademik başarılarının kadın öğrencilerden daha düşük olması olabilir. Ayrıca yapılan başka çalışmalar da erkeklerin hayattaki umutsuzlukları kadınlardakinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulgulamıştır (Cam Celikel ve Erkorkmaz, 2008; Kula ve Saraç, 2017). Toplumsal yapıda erkeklere yüklenen daha fazla sorumluluk olması erkeklerin daha umutsuz olmalarını tetikliyor olabilir. Çünkü toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğunda erkekler ile kadınların farklı değerlerinin ve normlarının olduğu bildirilmektedir (Akgün, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları bölüm ile ölçeklerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak farklılaşma olup olmadığı incelenmiş ve eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum, öğretmenlik mesleğine bağlılık ve akademik umutsuzluğun bölüm değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sayısal bölümlerde okuyan öğrencilerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir. Benzer şekilde Yaşar (2014) da yaptığı çalışmasında sözel bölümde olan öğrencilerin eşit ağırlık bölümünde olanlara göre daha olumsuz tutumlar geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca sayısal ve sözel bölümünde okuyan öğrencilerin de çeşitli konularda birbirinden farklılıklar gösterdiği bilinmektedir (Akçakanat ve diğ., 2014)

Araştırmada okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleki bağlılıkları hem daha yüksektir hem de akademik umutsuzlukları daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi bölümü diğer bölümlerden farklı bir yaş grubuna hitap ettiği için bölümü tercih eden öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu küçük yaş grubu ile çalışabileceğini düşünen bireylerden oluştuğu söylenebilir. Bu durum da okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki bağlılıklarını arttırabileceği düşünülmektedir. Yavuzkılıç (2021) da yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının oldukça yüksek olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca zoraki bağlılıklarının da düşük olduğunu bulgulararak bölüme istekle gelen öğrenci düşüncesini desteklemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin akademik umutsuzluklarının da diğer bölümlerden düşük

olmasının sebebi yine aynı durumdan kaynaklandığı düşünülebilir ayrıca mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha fazla iş kolunda çalışma fırsatı bulunmaktadır. Akalın (2006) da benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının geleceğe yönelik umutsuzluklarının düşük olduğunu bulgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları bölümü sevmeye durumlarına göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak farklılaşma olup olmadığı incelenmiş ve eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum, öğretmenlik mesleğine bağlılık ve akademik umutsuzluğun bölümü sevmeye değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okudukları bölümleri isteyerek seçen öğrenciler mesleklerine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olmakta (Sarıkaya ve Khorshid, 2009) oldukları için bağlılıklarının yüksek, akademik umutsuzluklarının ise düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca okuduğu bölüme aidiyet duygusu olan öğrencilerin okudukları bölümden memnun olmaları daha muhtemel görünmektedir (Duru ve Balkıs, 2015). Tracey ve Robbins (2006) da benzer şekilde okuduğu bölüme ilgi duyan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olabileceğini bulgulamıştır. Buna ek olarak Öztürk Akar (2018) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okudukları bölümden kaliteli bir eğitim alarak nitelikli bir öğretmen olmayı beklediklerini ifade etmiştir. Fakat Gurol, Türkan ve Som (2018) öğretmen adaylarının görüşlerini aldığı çalışmada ders içeriklerinin ayrıntılı olmasının yanında teorik olarak verilen bilgilerin pratikte uygulamasının çok zor olduğunu bulgulamıştır. Bu sebeple bölümünü seven öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının yüksek olması olasıdır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm ölçeklerin birbiri ile ilişkisinin olduğu bulgulanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde eğitimde ölçme ve değerlendirme ile mesleki bağlılık arasında bir ilişkiyi sorgulayan çalışmaya rastlanmamıştır. Mesleki bağlılığın eğitimde ölçme ve değerlendirme ile arasında pozitif yönlü küçük bir ilişki elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki bağlılıklarının olması mesleğini ilgilendiren derslere yönelik tutumunu arttırdığı sonucuna ulaşılabilir. Akademik umutsuzlukları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında da bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik anlamda umutsuz hissetmeleri

derslerine yönelik tutumlarını etkileyebildiği söylenebilir. Derslere yönelik başarısızlık olması umutsuzluğu arttıran faktörlerden bir tanesi olarak yer almaktadır (Güneş ve Akdağ, 2017). Ayrıca akademik umutsuzluk arttıkça mesleki bağlılığın azaldığı görülmektedir. Polat (2019) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulgulamıştır. Akademik anlamda kendini umutsuz hisseden öğretmen adaylarının mesleklerine bağlılıkları anlamlı ve büyük etkide düşmekte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılıkları Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları ile akademik umutsuzlukları arasında aracılık etkisine sahip olup olmadığı aracılık modeli incelenmiştir. İlgili alanyazın doğrultusunda umutsuzluk derse yönelik tutumları etkilediği bulgulanmıştır (Aslan, 2010; Kırbaç, 2019; Kurşun ve Çobanoğlu Aktan, 2016). Bu duruma mesleki bağlılığın aracılık etkisinin olduğu kuramı oluşturulmuştur. Çünkü mesleki bağlılık bireyin içinde bulunduğu durumdan memnun olmasından etkilenmektedir (Duru ve Balkıs, 2015; Tracey ve Robbins, 2006). Elde edilen bulgular doğrultusunda mesleki bağlılığın akademik umutsuzluk ile eğitimde ölçme ve değerlendirmeye tutum arasında kısmi aracılık rolünün olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının akademik umutsuzlukları eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını etkilemektedir ve mesleki bağlılıkları da dolaylı yoldan etki etmektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre eğitimcilerle araştırmacılara aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaöğretim rehberlik hizmetlerinin öğretmenlik lisans bölümü seçme yönlendirmelerinde ilgi ve istenilen bölümlerin tercih edilmesine yönelik bilgilendirmeler artırılabilir,
- Yapılan araştırma nicel bir çalışma olduğu için öğretmen adaylarının görüşleri alınmamıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda nitel bulgularla desteklemek öğretmen adaylarının akademik umutsuzluklarını, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını ve mesleki bağlılıklarını derinlemesine öğrenmeyi sağlayabilir,

- Yapılan araştırma Ağrı İbrahim een Üniversitesi öğretmen adaylarıyla sınırlı olduğu için bölgesel ve kültürel özelliklere bağlı değişiklikler göstermiş olabilir. Bu sebeple farklı bölgeden öğretmen adaylarıyla benzer çalışmaların yapılması kültürel özelliklerin karşılaştırılmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akçakanat, T., Mücevher, M. ve Çarıkçı, İ. (2014). Sözel, Sayısal ve Eşit Ağırlık Bölümlerinde Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: SDÜ Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 137-153.
- Akgün, Z.. (2019). Erkeklerde toplumsal cinsiyet normlarına uyum, motivasyon ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 2019(2), 1-38.
- Aneja, N. (2014). The importance of value education in the present education system & role of teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2(3), 230-233.
- Aslan, B. Y.. (2010). Genç işsizliğe yönelik alan araştırması: üniversite öğrencileri arasında kaygı ve umutsuzluk. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(2), 71-86.
- Bandura, A.. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. California: WH Freeman and Company.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R.. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(20), 163-179.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 30: 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Bryant, N. C. ve Barnes, L. L. B. (1997). Development and validation of the attitude toward educational measurement inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 57(5), 870-875.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. ve Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018-1039. doi:10.1080/10409289.2016.1168227
- Cam Çelikel, F. ve Erkokmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 45(4), 122-129.


- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 4(1), 91-102.
- Cho, V. ve Huang, X. (2012). Professional commitment, organizational commitment, and the intention to leave for professional advancement. *Information Technology & People*, 25(1), 31-54. doi:10.1108/09593841211204335
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge.
- Dinçer, B., Yılmaz, S. ve Keşan, C. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleğe karşı algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 191-204.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141.
- Fresko, B., Kfir, D. ve Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429-438. doi:https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00037-6
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step (14th Edition)*. New York: Taylor & Francis.
- Gökçalp, M. ve Soykan, F. (2020). Akademik umutsuzluk ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 741-751.
- Güneş, T. ve Akdağ, F. (2017). High school students' hopelessness levels towards physics lesson. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 499-507.
- Gurol, M., Türkan, A. ve Som, İ. (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. ve Nuttall, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215-230. doi:10.1080/0958517920030302
- Hung, A. ve Liu, J. (1999). Effects of stay-back on teachers' professional commitment. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 226-241. doi:10.1108/09513549910286585
- İnce Aka, E. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 105-123.
- Karasar, N. (2005). *Scientific research methods*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.


- Kilmen, S., Kösterelioglu, M. ve Kösterelioglu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117 - 127.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M. ve Sariçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Kolak, A. (2014). Teachers' attitudes towards evaluation process. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 109-123.
- Kula, K. Ş. ve Saraç, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi: ahi evran üniversitesi örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-16.
- Kurşun, K. ve Çobanoğlu Aktan, D. (2016). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarıyı etkileyen faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler modeliyle incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 372-387.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: ölçme ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*: Cambridge University Press.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2013). Adaptation of attitudes toward educational measurement inventory (atemi) to turkish/eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum envanterinin türkçeye uyarlanması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 29-47.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi SDÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Öztürk Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1660-1677.
- Polat, D. D. (2019). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Riehl, C. ve Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.

- Roberts, P. (2013). Happiness, despair and education. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 463-475.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. doi:10.1037/h0056046
- Süral, S.. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75.
- Suryanarayana, NVS ve Luciana, MZ. (2010). Teaching competency and teacher job satisfaction among secondary school teachers. *Article Base (Free Articles Directory)*.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics (5th International ed.)*. Boston: Pearson Education Inc.
- Tan, Ş. (2016). *Spss ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (1989). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 123-135.
- Tracey, T. J. G. ve Robbins, S. B. (2006). The interest–major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 64-89. doi:https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.003
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yavuzkılıç, S. (2021). Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 33-48.
- Yetişensoy, O. ve Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(3), 627-643.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482.

- Yılmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: a mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-24.
doi:10.1108/02683940010305270

ORCID

Samet ATA  <https://orcid.org/0000-0002-9212-1285>

Mustafa KALE  <https://orcid.org/0000-0002-3727-1475>

SUMMARY

Introduction and Aim

Teachers can make an extraordinary transformation in society. A teacher must apply what he teaches. So, teachers are role models for students. Their actions convey more than their words because students learn values by what teachers do rather than what teachers say. The teacher exerts maximum influence on the personality of the student during the formative years. For this reason, it is important to reveal the factors that can affect teachers. This study, it was aimed to "examine the mediating effect of professional commitment on the attitudes of teacher candidates towards assessment and evaluation of academic hopelessness". For this purpose, answers to three basic questions were sought; (1) What is the relationship between pre-service teachers' commitment to the teaching profession, their attitudes towards the measurement and evaluation course in education, and their academic despair and various demographic variables? (2) What is the relationship between pre-service teachers' commitment to the teaching profession, their attitudes towards assessment and evaluation in education, and their academic despair? (3) Does professional commitment have a mediating effect on the attitudes of teacher candidates towards assessment and evaluation of academic hopelessness?

Method

In the study, the screening method and correlational model from quantitative methods were used. In this study, it was deemed appropriate to use the scanning model since it tries to describe an existing event in its current conditions without trying to change any object or person. The sample of the research consists of 500 pre-service teachers randomly selected from the Preschool, Primary Education Mathematics, PCG, and Social Studies departments with stratified purposive sampling from the study population. Since the data showed a normal distribution, t-Test for two independent variables, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for more than two independent variables, Pearson Correlation analysis to determine the direction and size of the relationship between the scales, teacher candidates' commitment to the teaching profession, their attitudes towards the Measurement and Evaluation course in Education. Mediation effect analyses from structural equation models were also conducted to determine the mediation effect between students and their academic hopelessness. In case of significant differences in the ANOVA used in the study, Bonferroni from Post-Hoc tests were used because the sample numbers did not provide equality.

Findings, Results and Discussion

In the study, the variables of pre-service teachers' gender, liking the department they studied, and the department they studied were used. Significant differences were obtained in all of the variables. In addition, it was found that professional commitment has a partial mediating role between academic hopelessness and attitude towards assessment and evaluation in education. A small positive relationship was obtained between professional commitment and assessment and evaluation in education. It can be concluded that the professional commitment of the teacher candidates increases their attitudes towards the courses related to their profession. It was also

found that there is a relationship between their academic hopelessness and their attitudes towards assessment and evaluation. It can be said that the academic hopelessness of teacher candidates may affect their attitudes towards their lessons. Failure to attend classes is one of the factors that increase hopelessness. In addition, it is seen that as academic hopelessness increases, professional commitment decreases. A significant relationship was found between teachers' resilience levels and their professional commitment. It can be said that teacher candidates who feel hopeless academically have a significant and great impact on their commitment to their profession.

Suggestions

According to the results obtained, the following suggestions can be given to educators and researchers;

- Training programs can be prepared to reduce the academic hopelessness of male teacher candidates and to increase their professional commitment,*
- In line with the findings obtained, information regarding the preference of the desired departments and interest in the guidance of secondary education guidance services in choosing a teaching undergraduate department can be increased,*
- Since the research is a quantitative study, the opinions of the teacher candidates were not taken. Supporting it with qualitative findings in future research can provide in-depth learning about the academic hopelessness of teacher candidates, their attitudes towards assessment and evaluation in education, and their professional commitment.*

Ek-1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2021-E.25905

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk MüşavirliğiSayı : E-95531838-050.99-25905
Konu : Etik Kurul Kararı

01.12.2021

Sayın Arş. Gör. Samet ATA

İlgi : Eğitim Fakültesi Dekanlığının 17.11.2021 tarih ve E.24760 sayılı yazısı

Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısına istinaden Arş. Gör. Samet ATA ve Doç. Dr. Mustafa KALE'nin "**Üniversite Öğrencilerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğine Bağlılıkları ve Akademik Umutsuzlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 25.11.2021 tarih ve 336 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir. Kurul kararının bir sureti yazımız ekindedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Ek:1 adet kurul kararı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 01.12.2021 10:58

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BS945AD2S2* Pin Kodu : 11242 Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?
Adres : Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI Bilgi için : Yılmaz SABUNCU
Telefon : 04722159863 Faks:04722151182 Unvanı : Şube Müdürü
e-Posta : gensek@agri.edu.tr Web : genelsekretelik.agri.edu.tr Tel No : 1317
Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İlişkisi*

The Relationship Between School Administrators' Technological Leadership Self-Efficacy and Their Views on Distance Education

Serkan DÜZGÜN¹

¹Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
serkanduzgun@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.02.2022

Yayına Kabul Tarihi: 01.04.2022

ÖZ

Bu çalışmada Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, 119 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sürecinde doğrulayıcı faktör analizi, parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin çoğunluğunun (%84) sanal sınıfları, mesajlaşma uygulamalarını (%54) ve eğitim portallarını (%51) kullandıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik puanlarının genel olarak yüksek olduğu buna karşın uzaktan eğitime yönelik görüş puanlarının genel olarak düşük olduğu görülmektedir.

Özel okulda görev yapan okul yöneticilerinin devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri, ortaokulda ve lisede görev yapan okul yöneticilerine göre daha olumlu düzeydedir. Ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri, lisede görev yapan okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeydedir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinden; vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik ve sistematik gelişim alt

***Ahntılama:** Düzgün S. (2022). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1243-1274.

boyutlarının, uzaktan eğitimin kişisel uygunluğa ait görüşleri ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Teknolojik liderlik, Uzaktan eğitim, Öz yeterlik, Covid-19 pandemisi

ABSTRACT

The present study, employing a descriptive survey design, explored school administrators' technological leadership self-efficacy and views on distance education in Turkey during the COVID-19 pandemic by school type and level and administrators' title, gender, educational attainment, age, and service and managerial seniority.

The research data were collected online using the "Technology Leadership Competency Scale for School Administrators" (TLCSSA), and the "Opinions on Distance Education Scale" (ODES).

In general, it was discovered that the majority of the participating school administrators used virtual classrooms, messaging applications, and education portals.

The findings revealed that the participants' mean technological leadership self-efficacy score was high, whereas it was vice versa on the ODES. The results also showed that the administrators employed in private schools had more positive views on distance education than their counterparts in public schools, which was also the case between the school administrators in primary schools and those serving in middle and high schools, respectively. Besides, the school administrators working in high schools had significantly greater technological leadership self-efficacy than their counterparts in middle schools. Finally, visionary leadership, digital age learning culture, excellence in professional practice, and systematic development - the TLCSSA - were positively associated with the participants' views on the personal relevance of distance education.

Keywords: Technological leadership, Distance education, Self-Efficacy, COVID-19 Pandemic

GİRİŞ

Okulların, teknolojik açıdan uluslararası eğitim standartlarına sahip olmaları, eğitim öğretim sürecinde teknolojik imkânları verimli olarak kullanarak geleceğe hazır vatandaşlara liderlik etmeleri için teknolojik liderlik becerilerine sahip okul yöneticilerine ihtiyacı vardır (Afshari, Bakar, Luan, Samah & Fooi, 2009; Brockmeier, Sermon & Hope, 2005; Dawson & Rakes, 2003; Razik & Swanson, 2010; Wheatley, 2006). Okul yöneticilerinin yeterliklerinin değişen zaman içinde yeniden belirlenmesi ve gelişmelerinin sağlanması önemlidir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Brooks-Young (2002) okul yöneticilerinin kurumlarında; gerekli teknolojik alt yapıyı oluşturmak, güncel tutmak, bilişim teknolojileri uzmanı çalıştırmak, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanarak verimli bir öğretim süreci gerçekleştirmesine destek olmak gibi görevleri olduğuna değinmiştir. Kısacası okul yöneticisi teknolojik olarak okulunda lider olmalıdır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerin yüksek olması okuldaki öğretmenlere teknoloji alanında model olması, teknolojinin öğretim süreçlerine doğru entegre edilmesine katkı sağlayacaktır (Papa, 2011). Bu nedenle okul yöneticisinin teknolojik liderlik öz yeterlik algısının yüksek olması gerekmektedir. Öz yeterlik kavramı Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramı ile ön plana çıkmıştır. Öz yeterlik, bireyin belirli konularda başarılı olmasının ardında kendini o konuda yeterli hissetmesi demektir. Öz yeterlik algıları ile verimli performans arasında güçlü bir ilişki vardır (Pajares & Miller, 1994). Öz yeterliği yüksek olan kişiler başarıya inanırlar ve bunun için çaba gösterirler (Celep, 2000; Demiralay ve Karadeniz, 2010; Schunk, 1995). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri artarsa gelişen teknolojik değişimlere uyum sağlamak için motivasyonları ve çabaları artacaktır.

Teknolojik liderlik, insan ve bilişim teknolojilerinin bir araya getirilmesinde gösterilen çabanın yönetsel karşılığıdır (Hamzah, Nordin, Jusoff, Karim & Yusof, 2010). Teknoloji liderliğinin sınırları oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu kapsam, sınıfların ya da bilgisayar laboratuvarlarının aydınlatılmasından, alınması gereken sağlık tedbirlerine, okuldaki demokratik ortamın oluşturulmasından, internet kullanımına, gelir

eşitsizliği ve her türlü ayrımcılık karşısında öğrencilerin teknolojiye eşit erişim imkânı sağlanmasına kadar pek çok konu okul yöneticisinin teknoloji liderliği kapsamında değerlendirilmektedir (Flanagan & Jacobsen, 2003; Micheal, 1998).

Son yıllarda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri sıklıkla ele alınmaya başlanmıştır (Afshari vd., 2009; Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Anderson & Dexter, 2000; Can, 2003; International Society for Technology in Education [ISTE], 2009; ISTE, 2019; Yu & Durrington, 2006). Alanyazın incelendiğinde, teknolojik liderliğe ilişkin yapılan birçok araştırmada (Aksoy ve Çobanoğlu, 2018; Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin, 2016; Chang, 2012; Çalık, Çoban ve Özdemir 2019; Esplin, Stewart & Thurston, 2018; Gökbulut ve Çoklar, 2017; Görgülü ve Küçükali, 2018; Gürfidan ve Koç, 2016; Hacıfazlıoğlu vd., 2011) ISTE (International Society for Technology in Education- Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından açıklanan standartların temel alındığı anlaşılmaktadır.

Gelişen ve değişen eğitim öğretim süreçleri doğrultusunda teknolojik liderlik kavramı ile teknoloji liderlerinin görev ve sorumluluklarının belirlenerek bir teknoloji liderliği normuna ihtiyaç duyulmuştur. Bu faaliyetlerin belirli bir paradigma içerisinde ilişkilendirilerek değerlendirilmesi amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşlar farklı standart, model ve ölçütler geliştirmiştir (Hacıfazlıoğlu vd., 2011). Amerika Birleşik Devletleri'nde faaliyet gösteren ISTE eğitim teknolojileri alanında standartlar geliştiren ve kar amacı gütmeyen bir sivil toplum kuruluşudur. ISTE, eğitimin temel öğeleri olan, öğretmen, öğrenci ve eğitim yöneticilerine yönelik teknoloji standartlarını ortaya koymaktadır. “Eğitim yöneticileri için 2002 yılında ilk olarak NETS-A (National Educational Technology Standards for Administrators-Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları) standartlarını duyurmuştur. Bu standartlar şunlardır: 1-Liderlik ve vizyon, 2-Öğrenme ve öğretme, 3-Üretkenlik ve profesyonel uygulama, 4-Destek, yönetim ve faaliyetler, 5-Ölçme ve değerlendirme, 6-Sosyal, yasal ve etik konular” (ISTE'den aktaran Hacıfazlıoğlu vd., 2011). NETS-A standartları 2009 yılında ISTE tarafından güncellenmiştir. Yeni standartlara göre teknoloji liderinde aranan özellikler şöyle sıralanmıştır: 1-Vizyoner liderlik, 2-Dijital çağ öğrenme kültürü, 3-

Profesyonel uygulamada mükemmellik, 4-Sistematik gelişim, 5-Dijital vatandaşlık (ISTE, 2009). 2018’de yapılan son güncellemelere göre bir eğitim lideri; 1-Güçlendirici liderlik yapmalı, 2-Planlamada vizyon sahibi olmalı, 3-Sürekli öğrenmeyle ilişkili olmalı, 4-Sistem tasarımcısı olmalı, 5-Eşitliği ve vatandaşlığı savunmalıdır (ISTE, 2019).

NETS-A standartları bütüncül olarak incelendiğinde yıllar içerisinde standartların birbiri ile ilişkili olarak kapsayıcı bir hâl aldığı görülmektedir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin, okul içindeki ve dışındaki paydaşlarla işbirliği içinde olmaları, teknolojinin etkin kullanımına yönelik profesyonel gelişimini sağlayıp okuldaki paydaşları da bu konudaki gelişime dâhil ederek teknoloji uygulamalarına lider ve model olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin başarılı teknoloji kullanımına yönelik planlama ve tasarım yapıp, geleceğin vatandaşlarının dijital kültür anlayışlarının gelişmesinde rol model olmaları beklenmektedir (Eren-Şişman, 2010; SujoMontes & Gallagher, 2010).

Bu araştırmada temel alınan standartlar (ISTE, 2009) aşağıda kısaca açıklanmıştır.

“Vizyoner Liderlik: Okul yöneticileri, okullarında kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyerek ortak bir vizyonun geliştirilmesine ve uygulanmasına ilham vererek öncülük eder.

Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Okul yöneticileri, tüm öğrenciler için titiz, ilgili ve ilgi çekici bir eğitim sağlayarak dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, teşvik eder ve sürdürür.

Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Okul yöneticileri, çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenimini geliştirmeleri için öğretmenleri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yenilik ortamını teşvik eder.

Sistematik Gelişim: Okul yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkin kullanımı yoluyla organizasyonu sürekli iyileştirmek için dijital çağ liderliği ile yönetimi sağlar.

Dijital Vatandaşlık: Okul yöneticileri, gelişen dijital kültürle ilgili sosyal, etik ve yasal konuların ve sorumlulukların anlaşılmasını sağlar ve kolaylaştırır.”

Günümüzde, okullarda öğrencilerin bilgisayarları ve uzaktan eğitim ortamlarını kullanımı artık birçok ülkede zorunluluk olarak görülmektedir (Allen & Seaman, 2017; Richardson vd., 2013; Wishart, 2017). 2020 yılının başlarında bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi ile uzaktan eğitim yöntemleri eğitim sürecinin devam etmesi için önemli bir fırsat ortaya koymuştur. Fakat bu sürecin kesintiye uğramadan ve hızlıca hayata geçirilmesi kolay olmamıştır. Bu nedenle Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen eğitim sürecini acil uzaktan öğretim olarak değerlendirmeli ve bu durumun acil bir soruna geçici bir çözüm olduğunu düşünmeliyiz (Bozkurt & Sharma, 2020; Golden, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Uzaktan eğitim, ders içerikleri açısından yüz yüze eğitimden farklı olmasa da öğrenme ve öğretim süreçleri ve araçlar açısından oldukça farklıdır. Uzaktan eğitimde karşılaşılan problemlerin kaynağı daha çok kullanılan teknolojik araçların niteliği, İnternet alt yapısı, ailenin süreçte öğrenciyeye sağladığı eğitsel ve sosyal desteğin yanında evdeki fiziki ortamı düzenlemesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitime adaptasyonu ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecini organize etmesine bağlı olduğu söylenebilir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bozkurt, 2020; Dikmen ve Bahçeci, 2020; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Covid-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilen dönemde okul yöneticilerinin nasıl bir liderlik sergiledikleri soru işaretidir (Harris, 2020). Eğitim öğretim sürecinin büyük oranda uzaktan eğitim ile gerçekleştiği Covid-19 pandemisinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının incelenmesi gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin ders programlarının hazırlanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin organize edilmesi, veli iletişiminin sağlanması gibi pek çok iş okul yöneticilerinin öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Günümüzde okul yöneticilerinin yalnızca eğitim liderleri olarak değil, bilgi ve iletişim teknolojilerini ve uygulamalarını kullanan teknoloji liderleri olarak da yetiştirilmeleri gerekliliği bu süreçte daha belirgin hâle gelmiştir (Beytekin, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ve arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Okul yöneticileri uzaktan eğitime nasıl katılmaktadırlar?
2. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri ne durumdadır?
3. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne, unvanlarına, görev yaptıkları kademelere, cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre değişmekte midir?
4. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri yaş, hizmet süresi ve yöneticilik süresi ile ilişkisi var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Türkiye’de, Covid-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinde görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin; görev yaptıkları okul türü, unvan, görev yaptıkları kademe, cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet ve yöneticilik süresi değişkenleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma için, betimleyici bir yapıya sahip olan tarama yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Tarama araştırma yöntemi; nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Veri toplama sürecinin bir seferde gerçekleştirildiği tarama türüne kesitsel tarama adı verilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu çalışmada

kesitsel tarama ile okul yöneticilerinin mevcut durumuna yönelik betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye’de 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde görev yapan uzaktan eğitime katılan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde Covid-19 pandemisi koşulları göz önünde bulundurularak, seçkisiz olmayan örneklemede uygun örnekleme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2009) göre uygun örnekleme yöntemi; bazı sınırlılıklar (zaman, işgücü vb.) sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabildiği uygulamaya yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında sadece gönüllü okul yöneticilerinden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan okul yöneticilerinin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı

Değişkenler	Kategori	<i>n</i>	%
OKUL TÜRÜ	Devlet Okulu	109	91,6
	Özel Okul	10	8,4
	Toplam	119	100
UNVAN	Müdür	70	58,8
	Müdür Yardımcısı	49	41,2
	Toplam	119	100
GÖREV YERİ	İlkokul	29	24,4
	Ortaokul	53	44,5
	Lise	37	31,1
	Toplam	119	100
CİNSİYET	Erkek	109	91,6
	Kadın	10	8,4
	Toplam	119	100
EĞİTİM DURUMU	Lisans	71	59,7
	Lisansüstü	48	40,3
	Toplam	119	100

Tablo 1'e göre, araştırmanın örneklemini 119 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticileri 32 ile 63 yaş arasında olup ortalaması 46 yaşdır. Hizmet süreleri 6 ile 42 yıl arasında değişmekte olup ortalaması 22 yıldır. Yöneticilik süreleri ise 1 ile 35 yıl arasında olup ortalaması 12 yıldır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın amacına uygun veri toplayabilmek amacıyla kişisel bilgi formu, eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz yeterlik ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; görev yaptıkları okul türü, unvan, görev yaptıkları kademe, cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet ve yöneticilik sürelerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bunun yanında okul yöneticilerinin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime nasıl katıldıklarına ilişkin sorular kişisel bilgi formunda yer almıştır.

Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz yeterlik ölçeği, Hacıfazlıoğlu vd. (2011) tarafından geliştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre $\chi^2=423.40$ ($sd=179$, $p>.05$) ve χ^2/sd değeri 2,37'dir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde *RMSEA*'nin 0,06, *GFI*'nin 0,90, *AGFI*'nin 0,87, *RMR*'nin 0,035, *SRMR*'nin de 0,032, *NFI* değerinin 0,98, *NNFI*'nin 0,99 ve *CFI*'nin 0,99 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneli cronbach alpha katsayısının 0,97 olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktörlerinin cronbach alpha katsayıları; Vizyoner Liderlik (VİZL) 0,83, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü (DÇÖK) 0,91, Profesyonel Uygulamada Mükemmellik (PUYM) 0,89, Sistemik Gelişim (SİSG) 0,92 ve Dijital Vatandaşlık (DİJV) 0,91'dir. Toplam 21 maddeden oluşan ölçek "Çok doğru (5), Doğru (4), Kısmen doğru (3), Doğru değil (2), Hiç doğru değil (1)" şeklinde 5'li likert tipinde kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik analizi tekrar yapılmış, ölçeğin geneli için cronbach alpha katsayısı 0,96, VİZL boyutu 0,86, DÇÖK boyutu 0,90, PUYM boyutu 0,86, SİSG boyutu 0,88, DİJV boyutu 0,85 şeklindedir. Bu çalışma ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise uyum indeksi değerleri; $\chi^2/df=1,86$, *RMSEA*=0,08, *GFI*=0,79, *AGFI*=0,73, *RMR*=0,034, *SRMR*=0,05, *NFI*=0,95, *NNFI*=0,97, *PNFI*=0,81 ve *CFI*=0,98 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre çalışmada kullanılan ölçeğin örnekleme uygun olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Steiger,

2007; Hu & Bentler, 1999; Mulaik vd., 1989; Wheaton, Muthen, Alwin & Summers, 1977).

Uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği, Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek dört alt boyutludur. Ölçeğin geneline ait cronbach alpha katsayısının 0,86 olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktörlerinin cronbach alpha katsayıları; Kişisel Uygunluk (KUY) 0,86, Etkililik (ETK) 0,82, Öğreticilik (ÖĞR) 0,81 ve Yatkinlik (YAT) 0,80'dir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçek "Çok doğru (5), Doğru (4), Kısmen doğru (3), Doğru değil (2), Hiç doğru değil (1)" şeklinde 5'li likert tipinde kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapılmış, ölçeğin geneli için cronbach alpha katsayısı 0,90, KUY boyutu 0,87, ETK boyutu 0,88, ÖĞR boyutu 0,82, YAT boyutu 0,62 şeklindedir. Bu çalışma ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise uyum indeksi değerleri; $\chi^2/df=2,08$, $RMSEA=0,09$, $CFI=0,95$, $PNFI=0,76$, $NNFI=0,94$, $SRMR=0,08$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre araştırmada kullanılan ölçeğin örnekleme uygun olduğu söylenebilir (Hooper vd., 2008; Steiger, 2007; Schumacker & Lomax, 2004; Hoyle, 2000; Hu & Bentler, 1999; Mulaik vd., 1989; Wheaton vd., 1977).

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin kullanım izni yazarlarından e-posta ile alınmıştır. Etik Kurul izni ise T.C. Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 03.05.2021 tarihli E-23688910-050.01.04-2100037229 sayılı yazı ile alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki okullarda görev yapan okul yöneticilerinden veriler gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi toplanmıştır. Ayrıca, "Etik Kurul Onay Belgesi" Ek 1'de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. İstatistiksel verilerin derlenmesi ve analizi için IBM SPSS 26.0 ve

LISREL 8.80 yazılımları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda betimsel veriler düzenlenmiştir. Verilerin normallik değerleri Shapiro-Wilk testi ile yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	İstatistik	<i>n</i>	<i>p</i>	Çarpıklık	Basıklık
TEKNOLOJİK LİDERLİK ÖZ YETERLİK	VİZL	,865	119	,000	-1,101	1,416
	DÇÖK	,919	119	,000	-,765	-,053
	PUYM	,888	119	,000	-,851	,031
	SİSG	,910	119	,000	-,748	-,053
	DİJV	,913	119	,000	-,881	,571
	TOPLAM	,930	119	,000	-,829	,105
UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLER	KUY	,982	119	,120	-,076	-,664
	ETK	,937	119	,000	,753	,272
	ÖĞR	,856	119	,000	1,214	1,176
	YAT	,752	119	,000	1,345	,810
	TOPLAM	,964	119	,003	,674	,276

**p*<.05

Tablo 2’de eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz yeterlik ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği genelinin ve alt boyutları verilerinin normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca Tablo 4’te görüleceği üzere ölçeğin geneli ve alt boyutları için aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olması verilerin normal dağılımda olduğunun bir göstergesidir. Bununla birlikte, okul türü ve cinsiyet değişkenlerindeki grup katılımcıları 30’dan az olduğu için bu değişkenlerle ilgili yapılan analizlerde parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Diğer değişkenlerdeki gruplar normal dağılım gösterdiğinden analizlerinde parametrik testlerden olan bağımsız gruplar *t* testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Tukey HSD testi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmiştir. Süreli değişkenlerden olan; yaş, hizmet süresi ve yöneticilik süresi değişkenleri ile ölçeklerin genel puanları arasındaki ilişkileri incelemek için ise Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Covid-19 pandemisinde acil uzaktan öğrenmeye katılan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ilişkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmaya ilişkin bulgular alt problemlere göre sıra ile aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt problemi ile ilgili olarak öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları uygulamalara ait dağılım Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Uygulamalar

Uygulama	Seçim	<i>f</i>	%
Eğitim portallarını kullanıyorum.	Evet	61	51,3
	Hayır	58	48,7
	Toplam	119	100,0
Sanal sınıfları kullanıyorum.	Evet	100	84,0
	Hayır	19	16,0
	Toplam	119	100,0
Sosyal medyayı kullanıyorum.	Evet	30	25,2
	Hayır	89	74,8
	Toplam	119	100,0
Mesajlaşma uygulamalarını kullanıyorum.	Evet	64	53,8
	Hayır	55	46,2
	Toplam	119	100,0

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin çoğunluğunun (%84) sanal sınıfları, mesajlaşma uygulamalarını (%54) ve eğitim portallarını (%51) kullandıkları buna karşın sosyal medya uygulamalarını (%25) çok kullanmadıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ait betimsel değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel Değerler

Ölçek	Boyutlar	<i>n</i>	\bar{x}	Mod	Medyan	<i>S</i>
TEKNOLOJİK LİDERLİK ÖZ YETERLİK	VİZL	119	4,34	5,00	4,33	0,672
	DÇÖK	119	4,24	5,00	4,40	0,645
	PUYM	119	4,31	5,00	4,50	0,648
	SİSG	119	4,25	5,00	4,40	0,665
	DİJV	119	4,22	5,00	4,25	0,666
	TOPLAM	119	4,27	5,00	4,40	0,578
UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLER	KUY	119	2,93	2,50	3,00	0,919
	ETK	119	2,08	1,20	2,00	0,821
	ÖĞR	119	1,68	1,00	1,50	0,712
	YAT	119	1,43	1,00	1,00	0,577
	TOPLAM	119	2,04	1,38	1,99	0,585

Tablo 4'e göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerine yönelik ortalamaları dikkate alındığında; en yüksek ortalamanın VİZL ($\bar{x}=4,34$) boyutunda en düşük ortalamanın ise DİJV boyutunda ($\bar{x}=4,22$) olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine yönelik ortalamaları dikkate alındığında; en yüksek ortalamanın KUY ($\bar{x}=2,93$) boyutunda en düşük ortalamanın ise YAT boyutunda ($\bar{x}=1,43$) olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri puanlarının; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri aritmetik ortalamalarının genel olarak yüksek olduğu buna karşın uzaktan eğitime yönelik görüşleri puanlarının genel olarak düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>p</i>
KUY	Devlet Okulu	109	57,52	6269,50	274,500	0,009*
	Özel Okul	10	87,05	870,50		
ETK	Devlet Okulu	109	57,52	6269,50	274,500	0,009*
	Özel Okul	10	87,05	870,50		
TOPLAM	Devlet Okulu	109	57,96	6318,00	323,000	0,033*
	Özel Okul	10	82,20	822,00		

**p*<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi; okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre ölçeğin toplam puanlarına göre özel okul lehine anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($U=323$; $Z= -2,126$; $p=0,033$). Özellikle KUY (kişisel uygunluk) ($U=274,5$; $Z= -2,596$; $p=,009$) ve ETK (etkililik) ($U=274,5$; $Z= -2,601$; $p=,009$) alt boyutlarında özel okul lehine anlamlı bir farklılık vardır. Özel okulda görev yapan okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin devlet okulunda görev yapanlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin yapılan bağımsız gruplar örnekler *t* testi analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde unvanlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Bununla birlikte; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin görev yaptıkları kademelere göre değişip değişmediğini anlamaya ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Kademelere Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
TEKLİD TOPLAM	Gruplar arası	2,293	2	1,147	3,576	,031*	Ortaokul-Lise
	Gruplar içi	37,191	116	,321			
	Toplam	39,484	119				
UZEG TOPLAM	Gruplar arası	5,690	2	2,845	9,513	,000*	İlkokul-Ortaokul, Lise
	Gruplar içi	34,690	116	,299			
	Toplam	40,380	119				

* $p < ,05$

Tablo 6'ya ait betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

		n	\bar{x}	S
TEKLİD TOPLAM	İlkokul	29	4,31	,471
	Ortaokul	53	4,39	,586
	Lise	37	4,07	,604
	Toplam	119	4,27	,578
UZEG TOPLAM	İlkokul	29	2,42	,465
	Ortaokul	53	1,92	,592
	Lise	37	1,90	,537
	Toplam	119	2,04	,585

Tablo 6'da görüldüğü gibi; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri görev yaptıkları kademelere göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p < ,05$ $p = ,031$). Ortaokulda görev yapan okul yöneticileri lehine lisede görev yapan okul yöneticileri ($p < ,05$ $p = ,025$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin lisede görev yapan okul yöneticilerine göre teknolojik liderlik yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri de görev yaptıkları kademelere göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p < ,05$ $p = ,000$). İlkokulda görev yapan okul yöneticileri lehine ortaokulda ($p < ,05$ $p = ,000$) ve lisede görev yapan okul yöneticileri ($p < ,05$ $p = ,001$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden cinsiyete ilişkin yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin eğitim durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar örnekler *t* testi analiz sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri yaş, hizmet süresi ve yöneticilik süresi ile ilişkili değildir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkilerini Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	\bar{x}	<i>S</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-VİZL	4,34	0,67	1								
2-DÇÖK	4,24	0,65	,70**	1							
3-PUYM	4,31	0,65	,66**	,82**	1						
4-SISG	4,25	0,67	,58**	,77**	,83**	1					
5-DİJV	4,22	0,67	,66**	,70**	,69**	,72**	1				
6-KUY	2,93	0,92	,27**	,27**	,24**	,20*	,11	1			
7-ETK	2,08	0,82	,14	,12	,15	,09	,04	,77**	1		
8-ÖĞR	1,68	0,71	-,13	-,11	-,17	-,16	-,18	,20*	,35**	1	
9-YAT	1,43	0,58	-,09	-,06	-,09	-,12	-,07	,35**	,44**	,22*	1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tablo 7’ye göre, Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin alt boyutlarında birbiri içinde pozitif yönde ilişkiler vardır. Bunun dışındaki anlamlı en yüksek pozitif korelasyon okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinden KUY alt boyutu ile teknolojik liderlik öz yeterlik alt boyutlarından; VİZL ($r=0,27$, $p<0,01$) ve DÇÖK ($r=0,27$, $p<0,01$) alt boyutları ile gerçekleşmiştir. En düşük pozitif korelasyon ise SISG ($r=0,20$, $p<0,05$) alt boyutu

arasında gerçekleşmiştir. Ayrıca KUY alt boyutu ile PUYM ($r=0,24$, $p<0,01$) alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Covid-19 pandemisi acil uzaktan öğrenme sürecinde sanal sınıfların kullanılması, öğrenciler ve velilerle iletişimi sıkı tutmak için mesajlaşma uygulamalarının kullanılması büyük önem taşımaktadır (Bayburtlu, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Duban ve Şen, 2020; Düzgün, 2021; Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020). Yapılan araştırma sonucunda, acil uzaktan öğrenme sürecinde okul yöneticilerinin çoğunluğunun sanal sınıfları, mesajlaşma uygulamalarını ve eğitim portallarını kullandıkları görülmektedir. Fakat bazı araştırmalar okul yöneticilerinin bu iletişimi talimatları iletmek amacıyla tek yönlü kullandıklarını, dolayısıyla bu durumun öğretmenler üzerinde olumsuz etki ettiğini ifade etmektedir (Ural ve Canpolat, 2021). Uzaktan eğitimde kullanılan bu araçların karşılıklı etkileşimi artırmak amacıyla kullanılması önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerine yönelik ortalamalarının genellikle yüksek olduğu, boyutlar arasında en yüksek ortalamanın vizyoner liderlik boyutunda buna nispeten en düşük ortalamanın ise dijital vatandaşlık boyutunda olduğu görülmektedir. Yapılan pek çok araştırma (Aktay ve Çakir, 2018; Alkrdem, 2014; Banoğlu, 2011; Can, 2003; Durnalı, 2019; Eren-Şişman, 2010; Fisher & Waller, 2013; Görgülü, Küçükali ve Şükrü, 2013; Gün ve Çoban, 2019; Hayytov 2013; Hero, 2020; Kozloski, 2007; Raman, Thannimalai & Ismail, 2019; Sezer ve Deryakulu, 2012; Sezer, 2011; Uçkan, 2010; Wei, Piaw & Kannan, 2017; Yieng & Daud, 2017; Yorulmaz ve Can, 2016) bize okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri özellikle vizyoner liderlik boyutunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir (Anderson & Dexter, 2005; Bostancı, 2010; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Can, 2003; Chang ve Wu, 2008; Eren, 2010; Gün ve Çoban, 2019; Holland, 2000; Seay, 2004; Gibson, 2001; Wang, 2010; Yu & Durrington, 2006). Buna karşın Banoğlu (2011), Çalık vd. (2018) ve Seay (2004) okul yöneticilerinin en düşük teknolojik liderlik öz yeterliğinin liderlik ve vizyon boyutu

olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber okul yöneticilerinin orta düzeyde teknolojik liderlik becerilerine sahip olduklarını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Can, 2003; Görgülü vd., 2013; Irmak, 2015; Yu & Durrington, 2006). Bazı araştırmalarda dikkate değer bir konu olarak, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarını yüksek oranda gösterdikleri yönünde görüş bildirmelerine rağmen kendi okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerin yöneticilerine dair teknolojik liderlik görüşlerinin daha düşük oranda olduğunu ifade etmeleridir (Can, 2003; Cantürk, 2016). Okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine yönelik ortalamalarının genellikle düşük olduğu, boyutlar arasında en yüksek ortalamanın kişisel uygunluk boyutunda en düşük ortalamanın ise yakınlık boyutunda olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitimi; etkili, öğretici ve yakın bulmamalarına rağmen kendilerine uygun olduklarını düşünmeleri, yöneticilik rollerinde olumsuz etki yapabileceğini düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ortalama puanlarının genel olarak yüksek olmasına rağmen uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ortalama puanlarının genel olarak düşük olması dikkate değer bir bulgudur. Bu bulguyu pek çok açıdan değerlendirebiliriz. Okul yöneticilerinin, teknolojiyi kullanmada ve uzaktan eğitim uygulamalarına uyum sağlayamadığı ya da yetersiz kaldığı durumlarda eğitim sürecine adapte edemediği bilinmektedir (Scanga, 2004). Oysaki okul yöneticileri teknolojinin eğitim süreçlerinde kullanılmasını desteklemektedirler (Seay, 2004). Okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri hakkında yetersiz olmalarına (Persaud, 2006) rağmen teknolojik liderlik yeterlikleri arttıkça bilişim teknolojilerine yönelik fayda algılarının da arttığı ifade edilmiştir (Bülbül ve Çuhadar, 2012). Buna karşın bazı araştırmalar okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlar sergilediğini göstermiştir. Turan (2020) okul müdürlerinin Covid-19 pandemisi acil uzaktan öğretim sürecinde uzaktan eğitimi yönetirken öğrencilerin okuldan kopmamalarını sağlamayı ve öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçladıklarını ifade etmiştir.

Özel okulda görev yapan okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin, ölçeğin toplamında özellikle kişisel uygunluk ve etkililik boyutlarında devlet okulunda

görev yapanlara göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Özel okullardaki sınıf öğrenci mevcutlarının az olması velilerin sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olması ve ilgili olması, görev yapan öğretmenlerin performans kriterlerinin yüksek olması nedeniyle; özel okul yöneticilerinin uzaktan eğitimi kendilerine daha uygun buldukları ve etkili buldukları söylenebilir. Birçoğu Covid-19 pandemisi ile uzaktan eğitim ile tanışan okul yöneticileri bu süreçte çoğunlukla sanal sınıfları kullanmıştır. Kamera ile görsel iletişim sanal sınıflardaki öğretim süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Devlet okullarında kamera açılmaması bu süreci olumsuz etkilemiştir. Bu durum devlet okulu yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin lisede görev yapan okul yöneticilerine göre teknolojik liderlik öz yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Okul türünün okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinde etkili olduğu söylenebilir (Uçkan, 2010; Yu & Durrington, 2006). Sağbaş (2019) Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber ilköğretim okul yöneticilerinin yüksek düzeyde teknolojik liderlik davranışları sergilediklerini ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Eren, 2010; Sincar, 2009). Biçer ve Koç (2019) ortaöğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin ilköğretim kademesindekilere nazaran daha yüksek seviyede teknolojik liderlik yeterliğine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu ilkokul müdürlerinin teknoloji liderleri olarak liderlik etmek için yeterince hazırlıklı olmadıklarını ortaya koymaktadır (Esplin vd., 2018). Buna karşın bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin görev yerlerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinde bir etkisi olmadığı ifade edilmiştir (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Can, 2003; Görgülü vd., 2013; Gün ve Çoban, 2019).

İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Acil uzaktan öğrenme sürecinde temel eğitim olan ilkokullarda öğrenme kayıplarını en aza indirmek için uzaktan eğitim uygulamalarına ağırlıklı olarak yer verilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde veli desteğine önemli ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Uzaktan öğrenme sürecinde bu destek ihtiyacı oldukça artmıştır.

Kısıtlamalar ile birlikte velilerin evde ilkokul öğrencilerini desteklemesi, uzaktan eğitim sürecini ilkokul kademesinde daha etkili kılmış olabilir. Bu durumun da ilkokul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde olumlu bir etki oluşturduğu düşünülmektedir. Buna karşın Seven (2021) ortaokuldaki okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, ilkokul ve lisede görev yapan yöneticilere nazaran daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinden vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik ve sistematik gelişim alt boyutlarının, uzaktan eğitime yönelik görüşlerinden kişisel uygunluk alt boyutu ile pozitif yönde bir ilişkisi bulunmaktadır. Dijital vatandaşlık alt boyutuyla bir ilişki çıkmamıştır. Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık boyutunda uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili belli kurallar ve etik anlayış sisteminin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri; unvan, cinsiyet, eğitim durumu, yaş, hizmet süresi ve yöneticilik süresine göre değişmemektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri görev yaptıkları okul türüne göre değişmemektedir. Buna karşın okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri, unvanlarına, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına ve kıdemlerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Baltacı, 2008; Banoğlu, 2011; Bostancı, 2010; Can, 2003; Çalık vd., 2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinde unvanın etkili olduğunu ifade eden araştırmalar (Görgülü vd., 2013; Uçkan, 2010) olmasına rağmen etkili olmadığını ifade eden de araştırmalar (Seven, 2021) bulunmaktadır. Görgülü vd. (2013) okul müdürlerinin, müdür yardımcılarına göre teknolojik liderlik yeterlikleri açısından kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinde cinsiyetin etkili olduğunu ifade eden araştırmalar vardır (Baltacı, 2008; Dawson & Rakes, 2003; Yu & Durrington, 2006). Kadın okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir (Banoğlu, 2011; Biçer ve Koç, 2019). Buna karşın cinsiyetin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı pek çok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Aktay ve

Çakir, 2018; Görgülü vd., 2013; Seven, 2021; Uçkan, 2010). Lisansüstü eğitime sahip olan okul yöneticilerinin lisans eğitimine sahip olanlara göre teknolojik liderlik öz yeterlikleri daha yüksektir (Bostancı, 2010; Seven, 2021). Buna karşın okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile mezuniyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade eden pek çok araştırma bulunmaktadır (Aktay ve Çakir, 2018; Can, 2003; Gün ve Çoban, 2019; Sağbaş, 2019; Sezer, 2011; Uçkan, 2010). Araştırma bulguları ile uyumlu olarak bazı araştırmalarda yaşın ve kıdemin teknolojik liderlik öz yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir (Aktay ve Çakir, 2018; Can, 2003; Çelik ve Bindak, 2005; Görgülü vd., 2013; Günbayı ve Cantürk 2011; Sağbaş, 2019). Bazı araştırmalarda da okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinde yaşın etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Gün ve Çoban, 2019; Uçkan, 2010; Ulukaya, Yıldırım ve Özeke, 2017). Araştırma bulguları ile uyumlu olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile hizmet yılları arasında anlamlı fark yoktur (Aktay ve Çakir, 2018; Can, 2003; Görgülü vd., 2013; Seven, 2021). Buna karşın bazı araştırmalarda hizmet yılının etkili olduğu tespit edilmiştir (Uçkan, 2010; Yu & Durrington, 2006). Buna göre hizmet yılı 10 yıldan az olan okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları 20 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek çıkmıştır (Seven, 2021).

Bu bulgu ve yorumlardan yola çıkarak aşağıdaki önerileri getirebiliriz.

1. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik teknoloji liderliği akademik ve idari olarak desteklenmelidir.
2. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri, uzaktan eğitime ilişkin pedagoji ve paradigma değişimlerini kapsayan geniş bir bağlamda ele alınarak geliştirilmelidir.
3. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri uluslararası standartlar bağlamında akademik kurumlar ile iş birliği halinde sürekli değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooki, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education, 18*(2), 235–248.
- Akbaba-Altun, S., ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 35-54.
- Aksoy, M. E., ve Çobanoğlu, L. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji yeterlikleri ile ulusal/ uluslararası projelere başvuruları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 13*(18), 3139.
- Aktay, S., & Çakir, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Dergi Karadeniz, 37*(37), 37-48. Doi: 10.17498/kdeniz.361601
- Alkrdem, M. (2014). Technological leadership behaviour of high school head teachers in Asir Region, Saudi Arabia. *Journal of International Education Research, 10*(2), 95100. Doi: 10.19030/jier.v10i2.8510
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group. Doi: 10.1108/IJEM-02-2014-0018
- Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2000). School technology leadership: Incidence and Impact. Teaching, learning, and computing: Incidence and impact: 1998 national survey Report#6. Minneapolis: Center for Research on Information Technology and Organizations, Minnesota University.
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129. Doi: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Banoğlu, K. (2011). School principals' technology leadership competency and technology coordinatorship. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 208–213.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., ve Çetin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: Fatih projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim, 41*(188), 83-98.

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44460
- Beytekin, O. F. (2014). High school administrators perceptions of their technology leadership preparedness. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 441-446.
- Bıçer, F. S., ve Koç, M. (2019). Okul yöneticilerinin ve bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji liderlik yeterliliklerinin karşılaştırılması. *Ulubolu Mesleki Bilimler Dergisi (UMBD)*, 2(1), 27-43.
- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/773769>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. Doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Brockmeier, L. L., Sermon, J. M., & Hope, W. C. (2005). Principals' relationship with computer technology. *NASSP Bulletin*, 89(643), 45-63.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. Eugene: ISTE Publications.
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 94-107.
- Cantürk, G. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy, belief, and attitudes about student control. *National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal*, 17(4), 99-112.

- Chang, I. & Wu, Y. (2008). A Study of the relationships between principals' technology leadership and teachers' teaching efficiency. *Journal of Educational Research and Development*, 4(1), 171-193.
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Press). London: Routledge.
- Çalık, T., Çoban, Ö., ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çelik, H. C., ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Dawson, C., & Rakes, G. C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of research on Technology in Education*, 36(1), 29-49.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 273-292. Doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Demiralay, R., ve Karadeniz, Ş. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının, ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-KUYEB*, 10(2), 819-851.
- Dikmen, S., ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98. Doi: 10.33907/turkjes.721685
- Duban, N., ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376. Doi: 10.7827/TurkishStudies.43653
- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. Doi: 10.17522/balikesirnef.743080
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 401-430. Doi: 10.30831/akukeg.449484
- Düzgün, S. (2021). Teachers' attitudes toward Turkey education informatics network during the distance education period in the Covid-19 pandemic. *International*

- Journal of Progressive Education*, 17(5), 100-118. Doi: 10.29329/ijpe.2021.375.8
- Eren-Şişman, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Esplin, N. L., Stewart, C., & Thurston, T. N. (2018). Technology leadership perceptions of Utah elementary school principals. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 305-317.
- Fisher, D. M., & Waller, L. R. (2013). The 21st century principal: A study of technology leadership and technology integration in Texas K-12 schools. *The Global E Learning Journal Volume*, 2(4), 1-44.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th Press)*. New York: McGraw-Hill.
- Gibson, I. (2001). *The role of school administrators in the process of effectively integrating educational technology into schooll earning environments: New research from the mid-west*. Proceedings of Society for Information Technology&Teacher Education International Conference, Orlando, FL.
- Golden, C. (2020, March 23). Remote teaching: The glass half-full. *EDUCAUSE Review*. Retrieved February 22, 2022 from <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>
- Gökbulut, B., ve Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Görgülü, D., ve Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-12.
- Gün, F., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Günbayı, İ., ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetimde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi-ODÜSOBİAD*, 2(3), 47-70.
- Gürfıdan, H., ve Koç, M. (2016). Okul kültürü, teknoloji liderliği ve destek hizmetlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna etkisi: bir yapısal eşitlik modellenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 99-116. Doi: 10.15390/EB.2016.6722


- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 145-166.
- Hamzah, M. I. M., Nordin, N., Jusoff, K., Karim, R. A., & Yusof, Y. (2010). A quantitative analysis of Malaysian secondary school technology leadership. *Management Science and Engineering*, 4(2), 124-130.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. Doi: 10.1108/jpcc-06-2020-0045
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hero, J. L. (2020). Exploring the principal's technology leadership: Its influence on teachers' technological proficiency. *International Journal of Academic Pedagogical Research-IJAPR*, 4(6), 4-10.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Retrieved February 22, 2022 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holland, L. (2000). A different divide: Preparing tech-savvy leaders. *Leadership*, 30(1), 8-12.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoyle, R. H. (2000). *Confirmatory factor analysis*. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp.465-497). New York: Academic Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ISTE. (2009). *National educational technology standards for administrators*. Washington: International Society for Technology in Education.
- ISTE. (2019). ISTE Standards. Retrieved February 22, 2022 from iste.org/standards
- Keskin, M., ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- Kozloski, K. C. (2006). *Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership*. Unpublished doctoral dissertation, Drexel University, Philadelphia.
- Micheal, S.O. (1998). Best practices in information technology (IT) management: Insight from K-12 schools' technology audits. *International Journal of Educational Management*, 12(6), 277-288.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193.
- Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement*. Thousand Oaks: Sage.
- Persaud, B. (2006). *School administrators' perspective on their leadership role in technology integration*. Unpublished master's dissertation, Walden University, The United States.
- Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. N. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st century classrooms. *International Journal of Instruction*, 12(4), 423-442.
Doi:10.29333/iji.2019.12428a
- Razik, T. A., & Swanson, A. D. (2010). *Fundamental concepts of educational leadership and management*. USA: Pearson.
- Richardson, J. W., McLeod, S., Flora, K., Sauers, N. J., Kannan, S., & Sincar, M. (2013). Large-scale 1:1 computing initiatives: An open access database. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 4-18.
- Sağbaşı, H. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Scanga, D. (2004). *Technology competencies for school administrators: Self-assessment instrument*. Unpublished doctoral dissertation, College of Education University, South Florida, The United States.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling (2nd Edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk D.H. (1995) *Self-efficacy and education and instruction*. In Maddux J.E. (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*. The plenum series in social/clinical psychology (pp. 281-303). Springer, Boston, MA. Doi:10.1007/978-1-4419-6868-5_10

- Seay, D. A., (2004). *A Study of the technology leadership of Texas high school principals*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Texas.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Seven, T. (2021). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sezer, B., ve Deryakulu, D. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 74-92.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme: Gaziantep ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875. Doi: 10.7827/TurkishStudies.43799
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the Limitations of Global Fit Assessment in Structural Equation Modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Sujo-Montes, L., & Gallagher, L. (2010). *School, technology, and society home-school communications and access*. In R. Papa (Ed.), *Technology leadership for school improvement* (pp. 167-188). London: Sage.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Turan, S. (2020). COVID-19 sürecinde Okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı), 175-199. Doi: 10.37669/milliegitim.788133
- Uçkan, S. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında teknoloji liderlerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ulukaya, Y. L. F., Yıldırım, N., ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.

- Ural, A. ve Canpolat, S. (2021). Covid-19 pandemisinin öğretmen yabancılaşmasına etkisi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* 19(76), 78-104.
- Wang, C. (2010). Technology leadership among school principals: A technology coordinator's perspective. *Asian Social Science*, 6(1), 51-54.
- Wei, L. M., Piaw, C. Y., & Kannan, S. (2017). Relationship between principal technology leadership practices and teacher ICT competency. *Malaysian Online Journal of Educational Management-MOJEM*, 4(3), 13-36.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world (3rd ed)*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Wishart, J. (2017). *Mobile learning in schools*. In J. Wishart (Ed.) *Mobile learning in schools*. London, Routledge. Doi: 10.4324/9781315536774
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yieng, W. A., & Daud, K. B. (2017). Technology leadership in Malaysia's high performance school. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(1), 814. Doi:10.20448/journal.509/2017.4.1/509.1.8.14
- Yorulmaz, A., ve Can, S. (2016). The technology leadership competencies of elementary and secondary school directors. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 11(1), 47-61.
- Yu, C., & Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin*, 90(4), 301-317.

ORCID

Serkan DÜZGÜN  <https://orcid.org/0000-0001-8635-4181>

SUMMARY

Introduction, Aim and Method

The present study, employing a descriptive survey design, explored school administrators' technological leadership self-efficacy and views on distance education in Turkey during the COVID-19 pandemic by school type and level and administrators' title, gender, educational attainment, age, and service and managerial seniority.

The research population consisted of Turkish school administrators in the spring term of the 2020-2021 academic year. The sample was selected using a convenience sampling technique considering the pandemic conditions. While the mean age of 119 school administrators was 46 years (32-63 years), their mean service seniority was 22 years (6-42 years). Besides, their mean administrative seniority was found to be 12 years (1-35 years).

The research data were collected online using a demographic information form, the "Technology Leadership Competency Scale for School Administrators" (TLCSSA), and the "Opinions on Distance Education Scale" (ODES). The ethics committee of a state university granted ethical approval to the present study. Confirmatory factor analysis (CFA), descriptive analysis, and parametric and non-parametric tests were used to analyze the data. The skewness and kurtosis values of the data on the TLSSEA and the ODES confirmed their normal distribution (+1.5 and -1.5).

The results of CFA on the TLCSSA yielded the following fit indices: $\chi^2/df = 1.86$, RMSEA = 0.08, GFI = 0.79, AGFI = 0.73, RMR = 0.034, SRMR = 0.05, NFI = 0.95, NNFI = 0.97, PNFI = 0.81, and CFI = 0.98. Cronbach's alpha coefficients were calculated to be 0.96 for the total score, 0.86 for the visionary leadership subscale, 0.90 for the digital age leadership culture subscale, 0.86 for the excellence in professional practice subscale, 0.88 for the systemic improvement subscale, and 0.85 for the digital citizenship subscale.

CFA performed for the ODES resulted in $\chi^2/df = 2.08$, RMSEA = 0.09, CFI = 0.95, PNFI = 0.76, NNFI = 0.94, SRMR = 0.08. Cronbach's alpha coefficients were computed to be 0.90 for the total score, 0.87 for the personal relevancy subscale, 0.88 for the efficacy subscale, 0.82 for the instructiveness subscale, and 0.62 for the disposition subscale.

Findings, Results and Discussion

In general, it was discovered that the majority of the participating school administrators (84%) used virtual classrooms, messaging applications (54%), and education portals (51%), while they preferred social media applications less for educational purposes (25%).

The findings revealed that the participants' mean technological leadership self-efficacy score was high ($M = 4.27$), whereas it was vice versa on the ODES ($M = 2.04$). While the highest mean score was found to be on the visionary leadership subscale ($M = 4.34$), the participants scored the lowest on the digital citizenship subscale ($M = 4.22$). Considering the mean scores on the

ODES, the highest mean score was determined on the personal relevancy subscale ($M = 2.93$), and the participants scored the lowest on the disposition subscale ($M = 1.43$).

The results also showed that the administrators employed in private schools had more positive views on distance education than their counterparts in public schools, which was also the case between the school administrators in primary schools and those serving in middle and high schools, respectively. Besides, the school administrators working in high schools had significantly greater technological leadership self-efficacy than their counterparts in middle schools. Finally, visionary leadership, digital age learning culture, excellence in professional practice, and systematic development - the TLCSSA - were positively associated with the participants' views on the personal relevance of distance education.

Suggestions

Based on these findings, the following recommendations seem relevant.

1. Academic and administrative support should be brought to enhance the technological leadership of school administrators for distance education.
2. Technological leadership self-efficacy of school administrators should be addressed and enhanced in a broader context, including pedagogy and paradigm shifts regarding distance education.
3. The technological leadership of school administrators should be continuously supervised and developed upon international standards in cooperation with academic institutions

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2100037229
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Değerlendirme Formu

03.05.2021

Protokol No:	2021-SBB-0161
Araştırmanın Başlığı:	Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterliliklerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile İlişkisi
Proje Yürütücüsü:	Serkan Düzgün
Başvuru Formunun Geliş Tarih:	21.03.2021
Karar Tarihi:	30.04.2021
Toplantı No:	6

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 30.04.2021 tarihli ve 6 numaralı toplantıda 2021-SBB-0161 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Aşlı YAZICI
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emine GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emel GENÇ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Veysel GENİL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İlknur DOLU
Üye

Belge Doğrulama Kodu: TF74U7H

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ağdacı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın
Telefon No: (0 378) 2235500
e-Posta:
Kep Adresi: bartinuniversitesi@ho1.kep.tr

Faks No: (0 378) 2235042
İnternet Adresi: <http://www.bartin.edu.tr/>

Bilgi için :
Telefon No:

Aşlı Yazıcı
Kurul Başkanı



Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between School Administrators' Instructional Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Learning Organizations

Bayram BOZKURT¹, Soner TAŞDEMİR²

¹ Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.

byrmbzkrt02@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sınıf Öğretmeni.

sonertademir46@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 24.02.2022

Yayına Kabul Tarihi: 06.05.2022

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın evreni Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde 124 ilkokulda görev yapan 4097 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 428 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri Şişman (2016) tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" ve Bil (2018) tarafından geliştirilen "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) gibi analiz yöntemleri kullanılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasında kuvvetli düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenen örgüt düzeyini yordama gücüne yönelik yapılan yapısal eşitlik

* **Alıntılama:** Bozkurt, B. ve Taşdemir, S. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1275-1301.

modellemesi analizi sonucuna göre öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenen örgütün güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin öğrenen örgütler hâline gelebilmesi için okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların arttırılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürleri, Öğrenen örgüt, Öğretimsel liderlik, Yapısal eşitlik modellemesi,

ABSTRACT

This research examines the relationship between the instructional leadership behaviors of the school principals working in primary schools and the learning organization according to teacher perceptions. The universe of the study consists of 4097 primary school teachers working in 124 primary schools in Şahinbey district of Gaziantep province. The study consists of 428 primary school teachers determined by simple convenience sampling method. The research data was collected through the "Instructional Behaviors Scale" developed by Şişman (2016) and the "Learning Organization Scale in Schools" developed by Bil (2018). When analyzing the data, analysis methods such as arithmetic mean, standard deviation, Pearson Product Moment Correlation analysis and Structural Equation Modeling (SEM) were used. It has been determined that there is a strong, positively significant relationship between the instructional leadership behaviors of the principals and the perceptions of the teachers' learning organizations. In addition, according to the structural equation modeling analysis of the learning organization level of instructional leadership behaviors, it was concluded that the teaching leadership behaviors are a strong fatigue of the learning organization. In this context, it may be proposed to increase the practices for the development of instructional leadership skills of school principals in order for educational organizations to become learning organizations.

Keywords: Learning organization, Instructional leadership, School administrators, Structural equation modeling.

GİRİŞ

Örgütler belirli hedefleri ve amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan yapılardır. Hızlı bir değişim ve dönüşümün gerçekleştiği günümüzde değişen koşullar ve gelişmeler, her geçen gün örgütlerde farklı beklentilere yol açmaktadır. Örgütlerin belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için yerine getirmesi gereken görevlerini, beklentiler doğrultusunda değiştirmesi ve gerçekleştirebilmesi önemlidir. Örgütlerin değişimleri etkili bir şekilde kontrol edebilmesi, rekabette geri kalmaması, değişen çevreleriyle sürekli etkileşim içinde olması, gelişimi sürekli hâle getirmesi ve öğrenmeyi bir beceri hâline getiren örgüt yapısına bürünmesine bağlıdır (Kofman ve Senge, 1993). Senge (2018) örgütün çevresini dikkate alarak kendi yeterliliklerini devamlı geliştirmesi için öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örgütlerin sağlıklı bir gelişim sergilemesi için örgütün tüm birim ve bireyleri sürekli öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (Öneren, 2008).

Acat (2021), bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda eğitim örgütlerinin durağan bir yapıdan uzaklaşıp çağdaş gelişmelere ayak uydurması ve ihtiyaçlara cevap vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinin değişen beklentilere ve gelişmelere cevap verebilmesi, çevresel koşullara uyum sağlayabilmesi, elindeki olanakları doğru şekilde kullanması ve geliştirmesi önemlidir. Bütün bunlara etkili bir şekilde cevap vermenin yolu eğitim örgütlerini öğrenen örgüte dönüştürmekten geçmektedir (Tetik, 2021). Örgütlerin, büyümeleri ve hayatta kalabilmeleri için çevreye uyum sağlamaları, bunu başarmak için de öğrenme yoluyla kendilerini sürekli geliştirmeleri ve dönüştürmeleri gerekir (Rijal, 2009). Sonuç olarak örgütlerin etkililiği ve verimliliğini artırmaları için öğrenen örgütler olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğrenen örgüt kavramı ilk kez Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı eserinde kullanılmış ve bu kavram sonrasında popülerlik kazanmıştır. Senge (2018), öğrenen örgütü; kişilerin istedikleri ve hedefledikleri sonuçlara ulaşabilmek için kendi kabiliyetlerini geliştiren, sürekli sorgulayan, yeni düşüncelerin üretildiği ayrıca bunları takımla beraber öğrenebilen örgütler olarak tanımlamaktadır. Garvin ve diğerleri (2008), öğrenen örgütlerin, bilgiyi sürekli toplayan, bilgiye yeni anlamlar katan, yeni

bilgiyi örgütün geneline yayarak davranışa dönüştüren yapılar olduğunu ifade etmektedir. Başka bir tanımda ise öğrenen örgütler değişimi önceden fark edebilen ve değişime uyum sağlayabilen, değişim konusunda öncülük eden örgütler şeklinde açıklanmaktadır (Durdağı ve Sezer, 2014).

Okulların tanımı ve işlevi zaman içinde değişmektedir, bu yüzden okullar sadece öğrencilerin öğrenmesini sağlayan değil, kendilerini yenileyen, değişen ve eğitim örgütü olarak öğrenen örgüt olmalıdır (Banoğlu 2009). Öğrenen eğitim örgütleri, öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların öğrenme sürecinde olduğu, öğrencilerin aktif şekilde öğrenme sürecine katıldığı, öğrenmeyi içselleştirdiği ve bu süreçte okul içindeki tüm bireylerin gelişiminin hedeflendiği, birlikte öğrenmeye çalışan örgütlerdir (Çalık, 2003). Öğrenen eğitim örgütleri, öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmek için kendilerini sürekli geliştirdikleri, farklı düşünme tarzlarının özendirildiği, hedefe ulaşmak için takım hâlinde çalışmanın önemsendiği ve beraber daha iyi nasıl öğrendiklerinin farkına varan eğitim kurumlarıdır (Barutçugil, 2002).

Öğrenen örgüt ortamında sürekli bir kültürel değişim vardır, bu kültürel değişime inanan, değişim temsilcilerine ihtiyaç vardır (Kaplama ve Varoğlu, 1997). Bir örgütün öğrenen örgüte dönüşmesi için öğrenme kültürü oluşturması gerekir ve öğrenme kültüründe bireysel ve ekip hâlinde öğrenmek, üretmek ve performans göstermek önemlidir (Omur ve Argon, 2016). Senge ve Kofman (1993) yaratıcı düşünen, yeteneklerini sürekli geliştirmeye çalışan ve çevresindeki gelişmeleri takip eden liderlerin, öğrenen örgüt olma kültürünü geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Öğrenen örgüt kapsamında yapılan araştırmalar, öğrenen örgütte liderliğin, örgütlerin öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu ve geleneksel liderlik rollerinden farklı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Özdemir vd. 2013; Korkmaz, 2008; Güçlü ve Türkoğlu, 2003).

Öğrenen örgüt olarak eğitim örgütlerindeki değişimin başarılı olmasında, değişim için okula odaklanması ve okul müdürlerinin liderlik becerilerini üstlenmesi gerekir (Turan ve Bektaş, 2021). Örgütlerde gerçekleşen bu değişimin örgütlerin öğrenme isteklerini ve

ihtiyaçlarını arttırdığı ve öğrenen örgütlerde örgüt liderlerine büyük işler düştüğü görülmektedir (Sungurluoğlu, 1998). Örgütün içinde bulunduğu ortam ve durumlara göre liderlik tipi farklılık gösterir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Etkili okullarda yönetici rolleri farklı durumlara göre tartışılrsa da okul yöneticisi aynı zamanda bir öğretim lideri olarak kabul edilmektedir (Turan ve Bektaş, 2021). Bu bağlamda son yıllarda eğitim yönetimi alanında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kış ve Konan (2014) öğretimsel liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarından ayrılan yönünü doğrudan eğitim kurumlarına has bir durum olması şeklinde ifade etmektedir. Öğrenci, öğretmen, öğretim programlarının uygulanması ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgili olması öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden farklılaşmaktadır (Özdoğru ve Güçlü, 2020). Merkezinde öğrenme ve öğretme süreci olan öğretimsel liderlik, okul müdürünün, öğretim sürecini etkileyen her durum ve kişi ile ilişkilerinde faydalandıkları tutum ve güç olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2018). King (2002) öğretim liderliğini, okul müdürlerinin öğretim faaliyetini en iyi şekilde gerçekleştirmek için yapmış oldukları her şey olarak tanımlamaktadır.

Balcı (2013) eğitim kurumlarındaki etkili yöneticilerin bir öğretim lideri olduklarını, öğretimle ilgili hedefleri ve beklentileri saptayan, bunları okuldaki birim ve bireylere açıkça paylaşan, zamanlarının çoğunu öğretim sorunlarıyla ilgilenerken ve öğretime destek olma ile geçirme, öğretmene destek olması öğretimsel liderliğin temel belirtileri olarak ifade etmektedir. Öğretimsel lider, kurumdaki tüm bireylerin geliştirilmesi hedeflemekte ve öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlamak için gayret göstermektedir (Gümüşeli, 2001).

Öğrenen örgütlerde liderliğe dair yeni görüşler daha detaylı ve daha kapsamlı görevler üzerine odaklanmaktadır (Senge, 2018). Öğrenen örgüt yöneticileri farklı grupları ustalıkla idare edebilmekten, öğrenmeyi engelleyici faktörleri ortadan kaldırmaktan, çalışanların hatalarının sebeplerini belirleyip herkesin işinden zevk alarak yapmasına olanak sunan bir sistem kurmaktan ve bu sistemi sürekli geliştirmekten sorumludur (Aydemir, 2000). Knapp ve diğerleri (2003) göre öğretimsel liderler, kendisinin ve

çevresindekilerin öğrenmeye odaklanmasını sağlayan, öğretmen ve öğrencilerle güvenli ilişkiler kuran, paydaşlara liderlik rollerini dağıtan, paydaşların hedefleri ile örgüt hedeflerini birleştiren beceriler sayesinde okulların etkililiklerini ve başarılarını sürdürebilir hâle getirebilir. Okul müdürlerinin, öğrenmeyi eğitim sürecinin merkezine almaları ve öğretim liderliği rolünü üstlenmeleri öğretimsel liderlerin ortak özellikleri olarak sayılmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Hallinger ve Murphy (1985) öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin, okulun misyonunu tanımlayabilmesi, etkili iletişim kurması, görünür olması, kaynak sağlama ve mesleki gelişim konusunda destek sağlaması, olumlu okul iklimi oluşturma çabasında olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin kurumlarını bir öğrenen örgüt hâline getirmeleri gerektiği söylenebilir.

Günümüzde örgütsel süreçlerde meydana gelen sürekli değişimler örgütleri rekabete sürüklemektedir. Bu rekabet ortamında örgütlerin gelişimleri olumlu yönde devam ettirmesi, üstünlük sağlaması, örgütlerin öğrenen örgüt olmalarından geçmektedir. Örgütlerin öğrenen örgüt olmasında en önemli görevi üstlenen kişilerin okul yöneticileri olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin öncelikli görevi öğretime odaklanmaktır (Şişman, 2018). Bu da öğretimsel liderliğin önemini ortaya çıkarmaktadır. Her ne kadar liderliğin öğrenen örgütler üzerinde etkili olabileceği çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulmaya çalışılsa da (Çora, 2020; Durdağı ve Sezer, 2014; Hui ve Singh, 2020; Xie, 2020;) öğretimsel liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiye yönelik yeterli düzeyde çalışma olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Bu bilgiler ışığında, bu denli önemli ve güncelliğini sürekli olarak koruyan öğrenen örgüt ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bu çalışmanın alanyazına önemli katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın uygulamada görev yapan eğitimcilere ve eğitim politikacılarına rehberlik edeceği düşünülmektedir. Öte yandan iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ne düzeydedir?
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen öğrenen örgüt algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmeye çalışıldığı bu araştırma ilişki tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi gözlemlemeyi ve aralarında bir ilişki olup olmadığını, birlikte değişimin var olup olmadığını, ortaya koymayı amaçlayan ve eğer ilişki varsa bunun yönünü ve derecesini belirleyen çalışmaları kapsar (Akbaş, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde 124 ilkokulda görev yapan 4.097 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise evrenden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 428 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken, 0.05 örnekleme hatasına göre 5.000 kişilik bir evrende 347 kişilik bir örneklemin evreni temsil edeceği kabul edilebilir (Yıldırım, 2019). Bu kapsamda araştırma örnekleminin evreni temsil edebileceği kabul edilmektedir. Araştırma katılımcılarına ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	239	56
	Erkek	189	44
Medeni durum	Evli	280	65
	Bekâr	148	35
Eğitim durumu	Lisans	392	92
	Lisansüstü	36	8
Kıdem	1-5 yıl	130	30
	6-10 yıl	124	29
	11-15 yıl	56	13
	16 yıl ve üstü	118	28
Aynı okulda çalışma süresi	1-3 yıl	192	45
	4-6 yıl	125	29
	7 yıl ve üstü	111	26
Hizmet içi eğitim sayısı	1-3	81	19
	4-6	104	24
	7 ve üstü	243	57
	Toplam	428	100

Tablo 1. genel olarak incelendiğinde cinsiyet bakımından katılımcıların çoğunluğunun kadın, medeni durum açısından ise yoğunluğun evli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre ise lisans mezunlarının lisansüstü mezunların yaklaşık on katı olduğu yani lisans mezunu öğretmenlerin katılımcı yoğunluğunu oluşturduğu söylenebilir. Kıdeme göre bakıldığında katılımcı öğretmen gruplarında sayılar arasında pek fark olmadığı görülmekle birlikte yaşı büyük öğretmenler daha azınlıktadır. Aynı okulda çalışma süresi bakımından incelendiğinde katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Son olarak hizmet içi eğitim sayılarına göre katılımcı sayılarına bakıldığında katıldığı hizmet eğitim sayısı yüksek öğretmenlerin çalışmaya yoğun katılım sağladığı ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” ile “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır.

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği (ÖLDÖ): Şişman (2016) tarafından geliştirilen ölçek, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (OABP: 10 madde), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (EPÖSY: 10 madde), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (ÖSÖD: 10 madde) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (ÖDG: 10 madde), düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması (DÖÇİO: 10 madde) olmak üzere toplam beş boyut, 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Hiçbir zaman (1), çok seyrek (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) olmak üzere 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, OABP boyutu için .95, EPÖSY boyutu için .93, ÖSÖD boyutu için .94, ÖDG boyutu için .93, DÖÇİO boyutu için .96, ölçeğin geneli için ise .98 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin sonuçlar ise GFI=0.93, AGFI=0.92, PGFI=0.86, RMSEA=0.05, CFI=0.94, $\chi^2 /sd = 2.76$ olarak verilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, OABP boyutu için .94, EPÖSY boyutu için .92, ÖSÖD boyutu için .94, ÖDG boyutu için .93, DÖÇİO boyutu için .95, ölçeğin geneli için ise .98 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre verilerin güvenilir olduğu ve önceki verinin güvenilirliğini desteklediği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliği sonuçları CMIN/DF=3.01, RMR=.05, CFI=.89, RMSEA=.06 olarak bulunmuştur. Uyum iyiliğine ilişkin sonuçların kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Kline, 2011).

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği(OÖÖÖ): Bil (2018) tarafından geliştirilen okullarda öğrenen örgüt ölçeği, öğrenmeyi yönetme (ÖY:18 madde) ve öğrenme olanakları (ÖO: 5 madde) olmak üzere toplam iki boyut, 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Hiç katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kısmen katılıyorum(3), büyük ölçüde katılıyorum(4), tam katılıyorum(5) olmak üzere 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, ÖY boyutu için .97, ÖO boyutu için .78, ölçeğin geneli ise .96 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları, ÖY boyutu için .96, öğrenme olanakları için .75, ölçeğin geneli ise .96 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre verilerin güvenilir olduğu ve önceki verinin güvenilirliğini desteklediği söylenebilir. Ayrıca çalışmada ölçeğin yapı

geçerliliği sonuçları $\chi^2/SD=3.44$, $RMR=.05$, $CFI=.92$, $RMSEA=.07$ olarak bulunmuştur. Uyum iyiliğine ilişkin sonuçların kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Kline, 2011).

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Veri toplama araçlarının uygulanması için Etik Komisyonu izni alınmış, okullarda uygulamak içinde Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının Şubat - Mart aylarında okullara gidilmiş, okul müdürlerinin izni ile araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden toplanmıştır ve ayrıca çevrimiçi form aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Formun ana sayfasında çalışmanın amacı, kapsamı ve verilerin gizliliği ile ilgili katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımın gönüllük esasına dayandığı belirtilerek, isteyen öğretmenlerin onayları doğrultusunda araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS 21 paket programları kullanılmıştır. Betimleyici istatistikler kapsamında frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel analizler kullanılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının değerlendirilmesi kapsamında; 1.0 ile 1.79 aralığı "*hiçbir zaman*", 1.80 ile 2.59 aralığı "*çok seyrek*", 2.60 ile 3.39 aralığı "*ara sıra*", 3.40 ile 4.19 aralığı "*çoğu zaman*" ve 4.20 ile 5.0 aralığı "*her zaman*" olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının değerlendirilmesi kapsamında; 1.0 ile 1.79 aralığı "*hiç katılıyorum*", 1.80 ile 2.59 aralığı "*katılmıyorum*", 2.60 ile 3.39 aralığı "*kısmen katılıyorum*", 3.40 ile 4.19 aralığı "*büyük ölçüde katılıyorum*" ve 4.20 ile 5.0 aralığı "*tamamen katılıyorum*" olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik düzeyini tespit etmek için Cronbach's Alpha testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş ve istatistik testlerden hangilerinin yapılacağına karar verilmiştir. Yapılan incelemeler ve uç değer gösteren verilerin temizlenmesi sonucunda araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Skewness (çarpıklık) değerlerinin -0,84 ile -0,19 arasında, Kurtosis (basıklık) değerlerinin ise -0,69 ile 0,49 arasında değiştiği

gözlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2021) göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 değerleri içinde kalan bir ölçeğin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda veri analiz sürecinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir.

Bağımlı değişken (öğrenen örgüt) ile bağımsız değişken (öğretimsel liderlik davranışı) arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında $0 < r \leq .30$ aralığı "zayıf", $.31 < r \leq .70$ aralığı "orta" ve $.70 < r \leq 1.0$ aralığı "kuvvetli" ilişkili (Gürbüz ve Şahin, 2018) olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı bağlamında bağımlı değişkenin bağımsız değişken yordama gücünü belirlemek için ise Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Çoklu regresyon mantığı ile hareket edilen yol analizinde birden fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koyarken gözlenen değişkendeki ölçüm hatalarını da modele dâhil ettiği için daha güçlü bir analiz yöntemidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bağımlı değişkenin bağımsız değişkeni yordama gücünü test ettiği modelin uyum iyiliği değerleri için hem güven aralığı sağlama hem de örneklem büyüklüğünden bağımsız tahmin yapmak için RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri, model ile veri uyumunu karşılaştırmak için Ki-kare (χ^2/SD) değerleri verilmiştir. Örneklem ait varyans aritmetik ortalamalarının farkı için RMR (Root Mean Square Residual) değerleri referans alınmıştır. Schumacher ve Lomax (2004) RMR ve RMSEA değerlerinin .08 ve altında değerleri için kabul edilebilir .05 ve altında değerler için iyi bir uyum değerine sahip olduğunu, χ^2/SD değerinin ise 5 ve altında değer için kabul edilebilir 3 ve altında değer için iyi bir değer olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca önerilen model ile alternatif modelleri karşılaştırma iyilik uyum değeri için CFI (Comparative Fit Index), normlaştırılmış uyum değeri için NFI (normed Fit Index), modelin örneklem büyüklüğünden etkilenip etkilenmediğine yönelik iyilik uyum değeri için GFI (Goodness of Fit Index) değerleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Hu ve Bentler'e (1999) göre bu değerlerin .90 ve üzerinde olması kabul edilebilir .95 ve üzeri ise iyi bir uyumun göstergesidir.

Etik Kurallara Uygunluk

Makalenin yazım sürecinde, verilerin toplanmasında, analizinde, kaynakçaların belirtilmesi gibi durumlarda etik kurallara uygunluğu sağlanmıştır. Makalenin verileri, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.02.2022 tarih ve 2 nolu toplantısının 12 nolu kararına uygun olarak toplanmıştır. Makalenin yazım sürecinde giriş, yöntem, bulgular ve tartışma sonuç bölümlerinde ilgili çalışmalara metin içinde atıf yapılarak kaynakçada yer verilmiştir. Etik kurul belgeleri ekte sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya katılanların öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte Yönelik Algı Düzeyleri

	X	Sd	Çarpıklık	Basıklık
OABP	3.90	0.82	-0.84	0.49
EPÖSY	3.83	0.82	-0.73	0.06
ÖSÖD	3.70	0.92	-0.62	-0.06
ÖDG	3.45	0.95	-0.39	-0.69
DÖÇİO	3.81	0.93	-0.67	-0.20
ÖLD	3.74	0.82	-0.68	0.02
ÖO	3.53	0.84	-0.19	-0.52
ÖY	3.76	0.81	-0.57	-0.15
ÖÖ	3.71	0.79	-0.50	-0.21

Tablo 2. incelendiğinde, öğretimsel liderlik davranışlarının geneline ilişkin aritmetik ortalamasının ($X=3.74$) çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderliğin boyutları açısından bakıldığında ise en yüksek ortalamanın, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda çoğu zaman ($X=3.90$) düzeyinde, en düşük ortalamain öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yine çoğu zaman ($X=3.45$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderliğin diğer boyutlarına bakıldığında ise eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunun çoğu zaman

($X=3.83$) düzeyinde, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunun çoğu zaman ($X=3.81$) düzeyinde ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun yine çoğu zaman ($X=3.70$) boyutlarının izlediği görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının genel yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenen örgüte ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri incelendiğinde öğrenen örgüt ölçeğinin geneline ait ortalamanın katılıyorum ($X=3.71$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt boyutları incelendiğinde ise öğrenmeyi yönetme boyutunun katılıyorum ($X=3.76$) düzeyinde, öğrenme olanakları boyutunun da katılıyorum ($X=3.53$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğrenen Örgüt Algıları ile Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. OABP	1								
2. EPÖSY	.84**	1.00							
3. ÖSÖD	.80**	.84**	1.00						
4. ÖDG	.72**	.75**	.83**	1.00					
5. DÖÇİO	.82**	.83**	.83**	.84**	1.00				
6. ÖLD	.90**	.92**	.93**	.90**	.94**	1.00			
7. ÖO	.65**	.66**	.66**	.72**	.70**	.74**	1.00		
8. ÖY	.77**	.77**	.76**	.76**	.82**	.84**	.80**	1.00	
9. ÖÖ	.77**	.77**	.76**	.78**	.82**	.85**	.87**	.99**	1.00

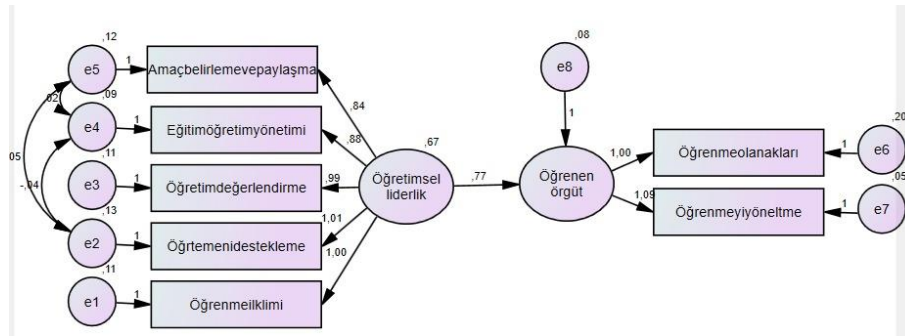
** $p < .001$

Tablo 3'te görüleceği üzere öğrenen örgüt ile öğretimsel liderlik davranışları alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları sırasıyla; öğrenen örgüt ile amaçların belirlenmesi ve paylaşılması boyutu arasında ($r=.77$; $p<.001$) orta düzeyde, eğitim programı ve eğitim yönetimi boyutu arasında ($r=.77$; $p<.001$), öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu arasında ($r=.76$; $p<.001$), öğretmenlerin desteklenmesi ve

geliştirilmesi boyutu ($r=.78$; $p<.001$), düzenli öğretmen-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutu ($r=.82$; $p<.001$) arasında pozitif yönde kuvvetli düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenen örgütün alt boyutları arasında sırasıyla, öğrenme olanakları boyutu ($r=.74$; $p<.001$) ile öğrenme yönetme boyutu ($r=.84$; $p<.001$) arasında pozitif yönde kuvvetli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenen örgüt algılarına ilişkin ortalama puanları arasında pozitif yönlü, kuvvetli düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.85$; $p<.001$) bulunmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını yordama gücünü belirlemek yapılan yol (path) analizi ve analiz sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğrenen Örgüt Algısına Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli Standardize Olmayan Yol Katsayıları

Şekil 1’de bağımsız değişken olan öğretimsel liderlik davranışları ile bağımlı değişken olan öğrenen örgüt algıları arasındaki doğrulayıcı yol analizine ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2=38.95$; $SD=10$; $\chi^2/SD=3.89$; $RMSEA=.08$) olduğu anlaşılmaktadır (Maydeu-Olivares, Shi & Rosseel, 2018). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.77$; $p<0.001$). Buna göre

yol analizi ile yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının güçlü bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Yol Analizi Uyum İndeksleri

χ^2	SD	χ^2/SD	RMSEA	RMR	CFI	NFI	GFI
38.95	10	3.89	.08	.009	.99	.98	.97

* $p < .001$

Öğretimsel liderliğin, öğrenen örgüt algısını yordayıcı etkisini belirlemek için test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde; test edilen modelin onaylandığı ve verdiği uyum değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğrenen Örgüt Algısı Arasındaki İlişkiyi Yol Analizi Standardize Yol Katsayısı

Uyum Değişkenleri	Katsayılar
Öğretimsel liderlik davranışı	→ Öğrenen örgüt algısı .91

* $p < 0.001$

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenen örgüt algısındaki varyansın %82'sini ($R^2=82$) açıkladığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda konusunda tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmen algılarına göre ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretim liderliği boyutlarının hepsini çoğu zaman düzeyinde sergilemekte olup, en fazla oranda gerçekleştirdikleri davranış boyutu okul amaçlarının belirlenmesi

ve paylaşılması olurken, en az oranda gerçekleştirdikleri öğretim liderliği boyutu öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olmuştur. Öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik diğer davranışlara bakıldığında, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimini sırasıyla düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ve öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun izlediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre genel olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe yönelik yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıkça paylaşması, okul kadrosuna yol göstermesini, okul kadrosunun kendilerini okulun işlevsel bir parçası olarak görmesini ayrıca okuldaki bütün paydaşlarda birlik ve bütünlüğü sağlamaktadır (Şişman,2018). Araştırma bulgularına benzer şekilde Kösterelioglu ve Olukçu (2019), Yaman ve Ezer (2015) Bas ve Yıldırım (2010) ve Serin (2011) de araştırmalarında öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda öğretmen algılarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şişman (2018), okul müdürlerinin bireysel olarak iyi bir model olması gerektiğini, öğretmenlerle sürekli iletişim hâlinde olması, öğretmenlere gerekli kaynağın sağlanması ve mesleki gelişme fırsatları hazırlamaları gerektiğini söylemektedir. Okul müdürlerinin temel amaçlarının, öğrenci gelişimini arttırmak için eğitim öğretim süreci planlama, planın öğretmenlerle paylaşarak eğitim sürecini yönetme, süreç içinde öğretmenleri değerlendirme, destekleme ve geliştirme yoluyla düzenli öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmak olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin eğitimin temel amaçlarını yerine getirmek için gayret ettiği, çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağladığı ve kendini sürekli geliştirmeye çalıştığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt olma algıları geneli ile öğrenmeyi yönetme ve öğrenme olanakları boyutlarına yönelik algılarının büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okulların öğrenen örgüt olduğuna yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farklı araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında bazı çalışmalarda benzer sonuca ulaşılrken (Şahin, 2010; Bilir ve Arslan, 2016; Doğan, vd., 2015), bazı çalışmalarda daha düşük algı (Akdeniz, 2003; Aydemir ve Koşar ,2019; Güleş, 2007; Menduhoğlu ve

Kuşçi, 2012) olduğuna yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Öğrenen örgüte yönelik ortaya çıkan farklı sonuçlar yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarından kaynaklı olabileceği gibi öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarından kaynaklanabilir.

Araştırma bulguları sonucunda öğretimsel liderlik davranışları ve boyutları ile öğrenen örgüt ve boyutları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça öğrenme olanakları ve öğrenmeyi yönetme becerilerinin de artacağı yani okulların öğrenen örgüt olma becerilerinin artacağı söylenebilir. Öte yandan farklı liderlik tarzları ile yapılan çalışmalarda sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt (Dağdeviren, 2020), dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri (Akar ve Sezen, 2014), arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Korkmaz (2008) yaptığı çalışmada etkisiz liderlik ile öğrenen örgüt olma arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Hui (2020), Malezya'daki yüksek performanslı ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği çalışmada öğretimsel liderliğin öğrenen örgüte olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur. Rosnah ve diğerleri (2014) öğrenen örgüt yaratmada önemli bir unsur olarak öğretim liderliğinin önemini vurguluyor. Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlara birbirinden öğrenebileceği, kendilerini sürekli geliştirebileceği, çok yönlü iletişimin gerçekleştiği, çalışanların başarılarının desteklendiği ve takdir bir okul ortamı gerçekleştirmeye yönelik çabalar sergilemeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde öğretimsel liderlik davranışlarından öğrenen örgüt algılarına doğru oluşturulan yordayıcı ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin, okulların öğrenen örgüt olmalarını sağlamada çok önemli bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Xie (2020), yaptığı çalışmada öğretimsel liderliğin

öğrenen örgüt olma üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yine farklı çalışmalarda Dağdeviren (2020) sürdürülebilir liderliği öğrenen örgüt olmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin okullarını örgüt hâline getirebilmek için okulun misyonunu ve vizyonunu belirlemesi ve okuldaki paydaşlar ile paylaşması, öğretmen ve öğrencilerin sürekli gelişimlerini desteklemesi, okul ikliminin öğrenme öğretme noktasında gelişimi konusunda çalışmalara ağırlık vermesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sınırlılığı bağlamında verilerin bir kısmı doğrudan öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile toplanırken bir kısmı Covid-19 hastalığından kaynaklı çekimserlikten dolayı çevrimiçi form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin davranışlarının okulların öğrenen örgüt olmaları bağlamında yordayıcı bir değişken olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle okul müdürlerinin okullarda tüm paydaşların dâhil olduğu bir öğrenme ikliminin oluşması noktasında çaba sergilemeleri, etkinlikler düzenlemeleri gerektiği önerilebilir. Okulun vizyon, misyon ve hedeflerinin belirlenmesinde tüm paydaşlarla birlikte hareket etmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrenen örgüt olmaya yönelik çabaların artırılması gerektiği okul yöneticilerine önerilebilir. Ayrıca araştırmacılara yönelik olarak hem liderlik davranışlarına hem de öğrenen örgüt olmaya yönelik öğretmen algılarının derinlemesine yönelik incelenebileceği yorumsamacı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR


- Acat, B. (2021). Okullarda eğitim programının yönetimi. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 315-343). Asos.
- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.61-92). Nobel.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Maydeu-Olivares, A., Shi, D., & Rosseel, Y. (2018) Assessing Fit in Structural Equation Models: A Monte-Carlo Evaluation of RMSEA Versus SRMR Confidence Intervals and Tests of Close Fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 389-402, <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1389611>
- Aydemir, Y., & Koşar, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği). *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 250-264.
- Aydemir, M. (2000), Örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 28-43.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı* (Kağıthane ilçesi örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim becerilerinin geliştirilmesi eğiticinin eğitimi*. Kariyer Yayınları.
- Baş, G., & Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1909-1931.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bilir, B., & Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241-260.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.


- Çora, H. (2020). Eğitim kurumlarında yöneticilerin kullandıkları lider-güç kaynaklarının örgütsel öğrenme üzerindeki etki ve sonuçları. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(21), 48-63. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2020.003>
- Dağdeviren, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Açık Erişim Sistemi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22373>
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Topçu, İ., & Yiğit, Y. (2015). Farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 121-140.
- Durdağı, A., & Sezer, Ş. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 126-151.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard Business Review*, 86(3), 1-11.
- Güçlü, N., & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Güleş, H. (2007). *İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki resmi ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem ve Analiz* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), pp (217– 47). Erişim:03.08.2010
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hui, L. S., & Singh, G. S. B. (2020). The influence of instructional leadership on learning organisation at high performing primary schools in Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 69-76.
- Kış, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 61-63.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. CTP Research Report.
- Kofman, F., & Senge P. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5-23.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 75-98.
- Kösterelioğlu, M., & Olukcu, E. (2019). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-45.
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Omur, Y. E., & Argon, T. (2016). Teacher opinions on the innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanisms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 243-262.
- Öneren, M. (2012). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 161-176.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, S., Karadağ, N., & Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 17-34. <https://doi.org/10.17679/inuefd.108598>
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1869-1914.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business Education & Accreditation*, 1(1), 131-141.
- Rosnah I., Muhammad F. A. G., & Saedah S. (2014). Amalan kepimpinan organisasi pembelajaran di sekolah berprestasi tinggi. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 1(2), 1-12.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Senge P. (2018). *Beşinci Disiplin* (A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Konya ili örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Sunguroğlu, M. (1998), Öğrenen örgütler ve yeni liderlik yaklaşımı, S. Tevrüz (Ed.) *Endüstri ve örgüt psikolojisi içinde* (s. 57-63). Türk Psikologlar Derneği.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Tetik, S. (2021). Öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıklarına etkisi üzerine bir araştırma: Salihli örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 621-659. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.929178>
- Turan, S., & Bektaş, F. (2021). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 347-389). Asos.
- Xie, L. (2020). The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: A comparative analysis. *Leadership and Organization Development Journal*, 41, 220-236. <https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2019-0148>.
- Yaman, E., & Ezer, Ö. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 39-54.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.117-135). Nobel.

ORCID

Bayram BOZKURT  <https://orcid.org/0000-0002-9184-0878>

Soner TAŞDEMİR  <https://orcid.org/0000-0002-2522-0283>

SUMMARY

Organizations are structures created to achieve specific goals and objectives. At the present time, when rapid change and transformation takes place, changing conditions and developments lead to different expectations in organizations daily. It is important for organizations to change and perform their duties to achieve their determined objectives in line with expectations. Senge (2018) taking into account the environment of the organization, it emphasizes that it needs to learn to continuously improve its own competence. In order for organizations to develop healthily, all units and individuals of the organization need constant learning (Öneren, 2008). Learning organization managers are responsible for being able to manage different groups skillfully, eliminating learning-blocking factors, identifying the causes of employees' mistakes and establishing a system that allows everyone to enjoy their work and continuously improve this system (Aydemir, 2000). It is important that educational organizations are able to respond to changing expectations and developments, adapt to environmental conditions, use and develop the opportunities at their disposal correctly. The way to respond effectively to all this is to transform educational organizations into learning organizations (Tetik, 2021). The definition and function of schools change over time, so schools should be the organization that not only allows students to learn, but also renews themselves, changes and learns as an educational organization (Banoğlu 2009). Learning educational organizations are educational institutions where teachers constantly improve themselves in order to achieve their goals, different ways of thinking are encouraged, it is important to work as a team to achieve the goal, and they realize how they learn better together (Barutçugil, 2002). School administrators' centralization of learning and the role of teaching leadership are considered as common characteristics of teaching leaders (Özdemir and Sezgin, 2002). In this context, it can be said that as a teaching leader, school administrators should make their institutions a learning organization. In this context, it is aimed to examine the relationship between the educational leadership behaviors of school administrators and the perceptions of the learning organization according to teacher perceptions. For this purpose, the following research questions are sought for answers:

- What is the level of instructional leadership behavior of school administrators according to teacher perceptions?
- What is the level of learning organization perceptions of teachers?
- Is there a meaningful relationship between the instructional leadership behaviors of school administrators and the perceptions of teachers' learning organizations?
- Do the instructional leadership behaviors of school administrators predict teachers' perceptions of the learning organization?

This research, which attempts to examine the relationship between the instructional leadership behaviors of school administrators in primary schools and the perceptions of teachers as learning organizations, is patterned in the relational survey model. The universe of the research consists of 4097 classroom teachers working in 124 elementary schools in Sahinbey district of Gaziantep Province. The sample of the study consists of 428 teachers determined by simple non-selective

sampling method from the universe. SPSS 22.0 and AMOS 21 package programs were used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. Pearson Moments Multiplication correlation coefficient was used to determine the relationship between dependent variable (learning organization) and argument (instructional leadership behavior). Structural Equality Modeling (SEM) was used to determine the power of the dependent variable to the argument procedure in the context of the purpose of the research.

As a result of the research, it was seen that school administrators working in primary schools often exhibited instructional leadership behaviors according to teacher perceptions. It has been concluded that teachers' perceptions of learning as a learning organization and their perception of the dimensions of managing and learning opportunities are agree at the level of participation. As a result of the research findings, a positive, high level and statistically significant relationship was found between instructional leadership behaviors and learning organization. In the research, it was concluded that the predictive relationships formed from instructional leadership behaviors to learning organizational perceptions were positive and significant as a result of the analysis carried out to determine the power of school administrators to predict behaviors of teachers. In this context, it can be suggested that school administrators should strive to create a learning climate in schools involving all stakeholders and organize activities. It can be suggested to the school administrators that the school should work with all stakeholders in determining its vision, missions and objectives, support the professional development of teachers and increase efforts to become a learning organization.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.02.2022-148443



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-87841438-050.03-148443
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu'nun 04.02.2022 tarihli kararları

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.02.2022 tarih ve 02 nolu toplantısında alınan 12, 13, 14, 25 ve 26 sayılı kararları ekte sunulmuştur.
Gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Nazım HASIRCI
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSVTKR46A75* Pın Kodu : 94732

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-ebys>

Adres : Üniversite Bulvarı P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE

Telefon : 0 (342) 360 12 00 Faks:0 (342) 360 10 13

e-Posta : bilgi@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr

Keş Adresi : gant@hs01.kep.tr

Bilgi için : Osman Şahin

Unvanı : Bilgisayar İşletmeni

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 02
Toplantı Tarihi : 04.02.2022
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 04.02.2022 tarihinde toplanarak aşağıdaki kararları aldı:

- 12) Nizip Eğitim Fakültesi 14.01.2022 tarih, 138937 sayılı ve “Etik Kurul Onayı Alınması” konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Bayram Bozkurt’un “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgüt Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğretim üyesinin söz konusu proje çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;
- 13) Nizip Eğitim Fakültesi’nin 14.01.2022 tarih, 138947 sayılı ve “Etik Kurulu İzni Alınması” konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Bayram BOZKURT’un “Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Becerileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğretim üyesinin söz konusu proje çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;
- 14) Nizip Eğitim Fakültesi’nin 14.01.2022 tarih, 138954 sayılı ve “Etik Kurulu İzni Alınması” konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Bayram BOZKURT’un “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğretim üyesinin söz konusu proje çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

- 25) Nizip Eğitim Fakültesi 06.01.2022 tarih, 135145 sayılı ve “Başvurular ve Proje Önerileri/Doç.Dr.Zehra KESER ÖZMANTAR” konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç.Dr.Zehra KESER ÖZMANTAR’ın “Covid-19 Salgınında Araştırma Görevlilerinin Yaşadığı Sorunların Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğretim üyesinin söz konusu proje çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;
- 26) Nizip Eğitim Fakültesi’nin 01.12.2021 tarih, 120010 sayılı ve “Etik Kurul İzni Alınması” konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR “Sosyal Medya Bağımlılığı ve Sosyal Medya Kullanım Sürekliliği Arasındaki İlişkide Sosyal Medya Kaygısı ve Sosyal Medya Tükenmişliğinin Aracı ve Moderatör Etkileri” başlıklı araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğretim üyesinin söz konusu proje çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

GEFAD / GUJGEF42(2): 1303-1336(2022)

Yönetici Kibri ve Presenteizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bir Devlet Üniversitesi Örneği)*

Examining the Relationship Between Administrative Arrogance and Presenteism (A State University Example)

Bertan AKYOL¹, Hasan Ulvi EVREN²

¹Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
bertan.akyol@adu.edu.tr

²Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. hasan.evren@adu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.06.2022

Yayına Kabul Tarihi: 17.07.2022

ÖZ

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin farklı birimlerinde görev yapmakta olan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ve presenteizm (işte var olmama) algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel yöntemde yürütülen bu araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin farklı akademik birimlerinde çalışmakta olan 952 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evrene öğretim üyeleri dâhil edilmemiş, yalnızca üniversitede akademik hiyerarşinin en altında bulunan araştırma görevlileri (556 kişi) ve öğretim görevlileri (396 kişi) dâhil edilmiştir. Araştırmanın örnekleme oranı eleman örnekleme yöntemi ile seçilen 306 öğretim elemanından oluşmuştur. Araştırmada, öğretim elemanlarının yönetici kibri algılarını belirlemek için “Yönetici Kibri Ölçeği” ve presenteizm algılarını belirlemek için de “Presenteizm Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler parametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları orta düzeyde çıkarken, presenteizm algıları ise düşük düzeyde saptanmıştır. Öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları ile akademik unvan, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş ve üniversitedeki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının presenteizm algıları ile cinsiyet, akademik unvan, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş ve üniversitedeki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretim elemanlarının yönetici kibri ile presenteizm algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

***Alıntı:** Akyol, B. ve Evren, H. U. (2022). Yönetici kibri ve presenteizm arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bir devlet üniversitesi örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1303-1336.

Anahtar Sözcükler: *Yönetici kibri, Presenteizm, Araştırma görevlileri, Öğretim görevlileri*

ABSTRACT

This study aims to reveal the relationship between the perceptions of administrative arrogance and presenteeism of research assistants and lecturers working in different units of a state university. The population of this research, which was carried out with the quantitative method, consists of 952 lecturers working in different units. Professors, associate professors and assistant professors were not included in the population, only research assistants (556 people) and lecturers (396 people) who were at the bottom of the academic hierarchy at the university were included. The sample of the study consisted of 306 lecturers selected by the simple random sampling method. In the study, the "Administrative Arrogance Scale" was used to determine the perceptions of the administrators' arrogance and the "Presenteeism Scale" was used to determine the perceptions of presenteeism. According to the findings, while the perceptions of the administrators' arrogance of the instructors were at a moderate level, their perceptions of presenteeism were at a lower level. While there was no significant difference between the perceptions of the academic staff's administrative arrogance and the variables of academic title, educational status and marital status; a significant difference was found between the variables of gender, age and seniority at the university. While there was no significant difference between the presenteeism perceptions of the instructors and the variables of gender, academic title, educational status and marital status; A significant difference was found between the variables of age and seniority at the university. As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a positive and moderate relationship between the administrative arrogance of the instructors and their perceptions of presenteeism.

Keywords: *Administrative arrogance, Presenteeism, Research assistants, Lecturers*

GİRİŞ

Kibir; aşırı ve küstah davranışları, bireyin kendisinin diğer insanlardan üstün olduğuna ilişkin inancını ve bireyin kendisine verdiği abartılı önemi ifade etmektedir (Kowalski, Walker, Wilkinson, Queen ve Sharpe, 2003). Kibir, kişilerarası etkileşimlerde kendini gösterme eğilimi olarak da tanımlanmaktadır (Silverman, Johnson, McConnel ve Carr, 2012,s.22) ve aynı zamanda kendini beğenmişlikle de ilişkilendirilmektedir (Cleary vd, 2015,s.267). Kibir, bir liderde bulunması istenmeyen özelliklerden biri olarak görülmektedir ve “Hubris (Kibir) sendromu” olarak tek başına bir sendroma ismini vermiştir (Esen, 2020). Bu sendrom bir liderin sahip olduğu gücü uzun süre kullanması, bu süreçte başarılı işler ortaya koyması ve sahip olduğu gücü kullanmasına ilişkin herhangi bir engel olmaması gibi durumlarda ortaya çıkabilecek bir rahatsızlık olarak nitelenmektedir (Koçel, 2015).

İş yerinde kibir, bireyin abartılı bir üstünlük duygusu taşıyan davranışlarda bulunma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Johnson vd, 2010). İş yerinde kibirli davranışlar sergileyen bireyler, diğer insanların fikirlerine çok az değer verir, geri bildirimleri küçümser, diğerlerinden daha bilgili olduklarını iddia eder ve çoğu zaman çevrelerindeki alenen küçümserler (Borden, Levy ve Silverman, 2018, s.346). Bu kişilerle iletişim kurmak veya etkileşimde bulunmak genellikle zor ve rahatsız edicidir ve araştırmalar, kibrin diğer insanlardan olumsuz tepkiler aldığını ortaya koymaktadır (Johnson vd, 2010; Kowalski, Walker, Wilkinson, Queen, ve Sharpe, 2003; Leary, Bednarski, Hammon, ve Duncan, 1997). İş yerlerinde sergilenen kibrin meslektaşlar arası ilişkilere, ekip çalışmasına, ortaklıklara ve doğal olarak örgüte zarar verdiği öne sürülmektedir (Pañares, Tumapon, Padua ve Lerin, 2013, s.77).

Elde edilen başarıların, denetimsiz bir şekilde artan yetkilerin ya da bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinin etkisiyle ortaya çıkabilen kibir; yöneticilerde sıklıkla rastlanan bir davranış olarak öne çıkmaktadır (Gürer, Bozacı ve Çiftçi, 2018). Kibir yöneticileri olumsuz etkileyen ve insanları küçümsemelerine sebep olan bir davranış olarak görüldüğü için yöneticilerin uzak durması gereken bir davranış olarak

değerlendirilmektedir (Öztürk, 2021). Kibirli tavırlar veya davranışlar sergileyen yöneticilerin, çevrelerindeki olumsuz yönde etkilediklerini gösteren araştırmalar vardır (Nevicka, De Hoogh, Van Vianen, ve Ten Velden, 2013). Kibirli yöneticiler örgütteki hatalar ve eksiklikler için her zaman astlarını suçlamaktadırlar, bu durum genellikle iyi bir işgörenin örgütten ayrılmasına kadar gidebilecek olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Thong ve Ying-Leh, 2020, s.45).

Günümüz örgütlerinin başarıyı yakalamak ve bu başarıyı sürdürülebilir kılabilmek adına üretimde ve verimlilikte sürekliliği sağlamaları gerekmektedir. Bunu başarabilmek için de kendini işe verme konusunda istekli ve sorun yaşamayan işgörelere ihtiyaç duyulmaktadır. Kendini işe verme davranışı örgütlerde başarının yakalanmasında çok önemli bir etken olarak görülmektedir (Lockword, 2007). Kendini işe verme davranışının bireysel ve örgütsel düzeyde pozitif kazanımlar üretebilmenin en temel öğelerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Schaufeli, 2012). Kendini işe vermiş işgörelerin, örgütlerine daha güçlü sadakat geliştirdikleri belirtilmektedir (Agyemang ve Ofei, 2013). Ayrıca kendini işe vermenin, işgörelerdeki iş doyumunun yanında örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığı, işten ayrılma oranını ise azalttığı ifade edilmektedir (Uzun ve Köse, 2021, s. 888). Kendini işe vermenin örgüte sağladığı bu yararlar dikkate alındığında örgütlerin verimliliğine engel olan en büyük sorunlardan biri olarak Presenteizm görülmektedir (Baysal, Baysal, Aksu ve Aksu: 2014: 134; Vieira, 2018, s.12). Presenteizm işgörelinin, iş yerinde bulunmasına rağmen yaptığı işe dikkatini verememesi, kendini bitkin ve tükenmiş hissetmesi (Lowe, 2002: 1), işini yapma konusunda isteksiz olması, gerek kişisel gerekse de iş yeriyle ilgili problemlerden kaynaklı olarak kendisinden beklenen performansı gösterememesi, işinin gerekliliklerini tam olarak yerine getirememesi durumuna denilmektedir (Bayar, 2016). Hemp'e (2004) göre, presenteizm, bireysel üretkenlikte sessiz ama önemli bir düşüşü temsil etmektedir ve şirketler için işgörelinin işe devamsızlık yapmasından daha fazla maliyet getirecektir. Vieira (2018) de örgütte presenteizm yaşayan işgörelinin iş yerinde daha stresli ve mesleki yönden tatminsiz hâle geldiklerini öne sürmektedir. Türkiye'de örgütsel davranışa ilişkin alanyazında "presenteeism" kavramı yakın

zamanda tartışılmaya başlanmış ve “kendini işe verememe”, “işte ol(ma)ma” ya da “işkoliklik” gibi ifadelerle tanımlanmıştır. Eldeki çalışmada durumu en iyi şekilde tanımladığı düşünülen “kendini işe verememe” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (Coşkun, 2012; Çiftçi, 2010; Günbeyi ve Gündoğdu, 2010). Örgütlerde verdiği zarar nedeniyle çalışma hayatında gittikçe büyüyen problemlerden biri olduğu düşünülen presentizm, yeni bir sorun değildir. Presentizm üzerine gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla presentizmin kaynağı olarak fiziksel rahatsızlıklar üzerinde durdukları görülmektedir (Aronsson, Gustafsson ve Dallner, 2000; Bierla, Huver ve Richard, 2011; Hemp, 2004). En az fiziksel rahatsızlıklar kadar psikolojik rahatsızlıkların da işgörenlerin presentizm yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir (Quazi, 2013, s.19). Yöneticilerinin örgüt içindeki uygulamalarının adaletine inanmayan işgörenlerin zaman içerisinde örgüte karşı olumsuz duygu ve düşüncelere kapılabilecekleri ifade edilmektedir (Moç, 2018, s. 96). Bu olumsuz duygu ve düşüncelerin etkisiyle ortaya çıkması muhtemel öfke, gerginlik, stres ve kaygı gibi psikolojik rahatsızlıkların işgörenin presentizm davranışı göstermesine sebep olabileceği belirtilmektedir. Yöneticilerin kibirli davranışlar ortaya koymaları da örgüt içinde işgörenler tarafından presentizm davranışı sergilenmesine sebep olabilecek olumsuz davranışlardan biri olarak düşünülmektedir. Yönetici kibrinin sebep olabileceği presentizm davranışının yaratacağı olumsuz bir çalışma ortamının, işgörenlerin performanslarının düşmesine ve buna bağlı olarak verimliliğin azalmasına neden olabileceği düşünülmektedir (İşcan ve Moç, 2018).

Sosyal hayatta sıkça karşılaşılan kibirli bireyler, kendilerini üstün görmenin yanında çevrelerindeki bireylerin düşünce ve eylemlerini aşağılamaktadırlar. Eğitim kurumlarında ve özellikle üniversitelerde de karşılaşılmaması kaçınılmaz olan bu durumun ve ortaya çıkarabileceği sonuçların araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim yöneticilerinden gelecek nesli şekillendirmeleri beklenir, güçlerini nasıl kullandıkları konusunda ve özellikle meslektaşları ve öğrencilerle ilgilenirken dikkatli olmaları gerekir (Thong ve Ying-Leh, 2020, s. 45). Akademik hiyerarşinin üst düzeyde hissedildiği üniversitelerde bu hiyerarşinin en altında bulunan araştırma ve öğretim

görevlilerinin bağlı buldukları akademik birimde yönetici kibrine maruz kalmaları durumunda örgütsel bağlılıklarının azalması, sessizlik davranışı sergilemeleri, tükenmişlik yaşamaları gibi istenmeyen sonuçlara ek olarak presenteizm davranışını da sergileyebilecekleri düşünülmektedir.

Gerek yerli gerek yabancı alanyazında doğrudan “Yönetici Kibri ve Presenteizm” arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya araştırmacılar tarafından rastlanılmamıştır. Fakat benzer olarak “Yükseköğretim Kurumlarında Kibir Liderliği, İşe Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi”ni Saravak’ta inceleyen (Sim ve Ling, 2020) yabancı bir çalışmaya rastlanmıştır. Sim ve Ling’e (2020) göre kibir liderliği arttıkça yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının bağlılık ve doyumları azalmaktadır. Yine yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde, örgütlerde yöneticilerin adil davranışlar sergilememesi gibi istenmeyen başka bir davranışın sonuçları olarak tükenme (Basım ve Şeşen, 2006), saldırganlık (Ambrose, Seabright ve Schminke, 2002), işi bırakma (Cohen-Charash, Spector, 2001) gibi örgütlerin amaçlarına ulaşmasında sorun teşkil eden olumsuz davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Vieira (2018) Presenteizm’e sebep olan örgütsel bazı davranışlar ve Presenteizm’in örgütte yaratacağı sonuçlar üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, örgütte presenteizme sebep olan bazı durumları, yetersiz çalışma kaynakları, zaman baskısı, uzun çalışma saatleri, terfi alamama, iş güvencesizliği, olumsuz iş yeri atmosferi ve yöneticiden gerekli desteği alamama olarak ortaya koymaktadır. Baysal, Baysal, Aksu ve Aksu’nun (2014) Adnan Menderes Üniversitesi akademik personelleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise iş yerindeki baskı ortamının, presenteizmin önemli nedenlerinden biri olduğu belirtilmiş fakat akademik personelin sahip olduğu örgütsel bağlılık seviyesinin presenteizm sorunu yaşamasına yönelik herhangi bir sorun teşkil etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen çalışmalarda da görülebileceği üzere iş yerinde karşılaşılabilecek olumsuz durumlar işgörenlerde presenteizm davranışına yol açabilmektedir. Bu doğrultuda örgütlerdeki yöneticilerin sergileyecekleri kibir davranışının da işgörenlerde presenteizm davranışına sebep olabileceği, yönetici kibrine maruz kalan işgörenlerin iş yerlerinde gönülsüz bir

şekilde çalışabileceği ve bu durumun da örgüt içindeki verimliliklerini düşürebileceği düşünülmektedir.

Yabancı alanyazında (Danquah ve Asiamah, 2022; Demirbilek, Keser ve Akpolat, 2022; Hadjisolomou, Mitsakis ve Gary, 2022; Luksyte, Unsworth, Avery, Cordery ve Seah, 2022; Magalhães, Barbosa ve Borges, 2022; McGregor ve Caputi, 2022) ve yerli alanyazının özellikle işletme alanında (Bozacı, Çiftçi ve Gürer, 2018; Erbaş ve Yeşiltaş, 2017; Ulu, Özdevecioğlu ve Ardiç, 2016) hem presenteizm hem de yönetici kibri ile ilgili ayrı ayrı çalışmalara rastlanmaktadır. Fakat ikisinin ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya araştırmacılar tarafından rastlanılmamıştır. Eğitim yönetimi alanyazınında ise bu konulara ilişkin ayrı ayrı çalışmalara rastlamanın bile son derece güç olduğu görülmektedir. Bu nedenle hem presenteizm ve yönetici kibri arasında ilişki olup olmadığını incelemek, hem de eğitim yönetimi alanyazınına katkı sunabilmek adına bir devlet üniversitesi örneğinde araştırma ve öğretim görevlileri ile bu çalışmanın gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Eldeki çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından yönetici kibri ve presenteizm ilişkisini inceleyen araştırmaların eksikliği göz önüne alınarak yürütülen bu çalışmanın alanyazındaki var olduğu düşünülen eksikliğin giderilmesinde rol oynaması beklenmektedir. Üniversitedeki akademik hiyerarşinin en alt kısmında bulunan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibrine maruz kalma ihtimali en yüksek olan akademik personeller oldukları düşünüldüğünde araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında; araştırma ve öğretim görevlilerinin presenteizm tutumları ve yönetici kibri algıları arasındaki ilişkinin bir devlet üniversitesi örneğinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ve presenteizm (kendini işe verememe) algıları ne düzeydedir?
2. Bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ve presenteizm (kendini işe verememe) algıları i. *Cinsiyet*, ii. *Yaş*, iii

akademik unvan, iv. Üniversitedeki kıdem, v. Eğitim durumu, vi. Medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ile presenteizm (kendini işe verememe) algıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenler birlikte değişiyor mu ve eğer bir değişim mevcutsa bu değişimin nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 952 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Evrene öğretim üyeleri dâhil edilmemiş, yalnızca üniversitede akademik hiyerarşinin en altında bulunan araştırma görevlileri (556 kişi) ve öğretim görevlileri (396 kişi) dâhil edilmiştir. Araştırmada örneklem seçebilmek için oransız eleman örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Oransız eleman örnekleme yönteminde, evrendeki tüm elemanlar birbirine eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2014). Araştırmanın örneklemini oluşturabilmek için örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış ve araştırmanın 952 kişiden oluşan evrenini $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde 278 kişinin temsil edebileceği görülmüştür (Can, 2014; Saunders, Lewis ve Thornhill, 2009). Karşılaşılabilecek sorunlar göz önünde bulundurularak planlanan sayının %10 fazlası alınarak örneklemin en az 306 kişiden oluşması öngörülmüştür. Bu doğrultuda öğretim elemanlarına dağıtılan 340 adet veri toplama aracının 330 tanesi geri toplanmıştır. 24 veri toplama aracı eksik doldurma, boş verme gibi nedenlerle örneklemden çıkartılarak geriye kalan toplam 306 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır ve çalışma bu sayı üzerinden yapılmıştır.

Tablo 1’de, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) çeşitli demografik değişkenlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Kadın	175	57,2
	Erkek	131	42,8
	Toplam	306	100
Yaş	24-29 yaş	62	20,3
	30-35 yaş	81	26,5
	36-41 yaş	80	26,1
	42 yaş ve üstü	83	27,1
	Toplam	306	100
Akademik Unvan	Araç. Gör.	116	37,9
	Öğr. Gör.	190	62,1
	Toplam	306	100
Üniversitedeki Kıdem	1 Yıldan Az	30	9,8
	1-4 yıl	40	13,1
	5- 8 yıl	70	22,9
	9- 12 yıl	71	23,2
	13 yıl ve üstü	95	31,0
	Toplam	306	100
Eğitim Durumu	Lisans	67	21,9
	Y. Lisans	123	40,2
	Doktora	116	37,9
	Toplam	306	100
Medeni Durum	Evli	189	61,8
	Bekâr	117	38,2
	Toplam	306	100

Tablo 1’e bakıldığında özetle şunlar söylenebilir; Araştırmaya katılan kadın öğretim elemanlarının sayısının (175) erkek öğretim elemanlarından (131) fazla olduğu görölmektedir. Yine araştırmaya katılan 35 yaş ve altı öğretim elemanlarının sayısı (143) ile 36 yaş ve üstü öğretim elemanı sayısının birbirine yakın olduğu (163 kişi), araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bölümünü öğretim görevlilerinin oluşturduğu (190 kişi, %62,1) görölmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çalışmakta olduğu üniversitedeki kıdemi incelendiğinde en yüksek katılım oranının %31 (95 kişi) ile 13 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretim elemanlarında olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %78,1 (239 kişi) gibi çok yüksek bir oranda

lisansüstü eğitime sahip olduğu ve son olarak da evli öğretim elemanlarının katılım oranının (189 kişi, %61,8), bekâr öğretim elemanlarından (117 kişi, %38,2) fazla olduğu görülmektedir.

Ölçme Araçları ve Veri Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak üzere “Yönetici Kibri” ve “Presenteizm” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibrine ilişkin algılarını tespit etmek için Johnson vd’nin (2010) geliştirdikleri “İş Yeri Kibri” ölçeğinin Bozacı, Çiftçi ve Gürer (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Johnson vd’nin (2010) geliştirdikleri “İş Yeri Kibri” ölçeğinin orijinalinde 26 soru ve tek boyut bulunurken, Bozacı, Çiftçi ve Gürer’in (2018) yönetici kibrini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdikleri uyarlamada faktör yükleri düşük olan 5 madde ölçekten çıkarılmış ve 21 maddeli, tek boyutlu bir şekilde kullanılmıştır. Yönetici kibri ölçeği eldeki çalışmada da 21 maddeli, tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçekteki 11-21 arası maddeler ters kodlanmıştır. Bu çalışmada 306 öğretim elemanından toplanan veriler kullanılarak yapılan analizlerde “Yönetici Kibri” ölçeğindeki 21 maddenin güvenilirliği $\alpha=.977$ olarak hesaplanmış ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Eldeki çalışmada araştırma ve öğretim görevlilerinin presenteizm algılarını tespit etmek amacıyla ise İşcan ve Moç (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Presenteizm Ölçeği” kullanılmıştır. Stanford Üniversitesi Tıp Fakültesinden Koopman vd (2002) tarafından sağlık sorunlarının bireysel performans ve üretkenlik üzerindeki etkisini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin orijinalinde 6 soru ve “iş tamamlama” ve “dikkat dağınıklığını önleme” şeklinde iki boyut bulunmaktadır. İşcan ve Moç (2018) tarafından gerçekleştirilen uyarlamada ise ölçekteki 6 soru direkt presenteizm kavramını ölçecek şekilde tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Eldeki çalışmada “Presenteizm” ölçeğindeki 6 maddenin güvenilirliği $\alpha=.907$ olarak hesaplanmış ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presenteizm algı düzeyleri için betimleyici istatistikten yararlanılmıştır. Her iki ölçeğin de bütününde çarpıklık ve

basıklık katsayılarına göre araştırma verileri -1 ile +1 arasında bir değer aldığından, verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Can, 2014: 85; Morgan vd, 2004: 49). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmada verilerin toplanması sürecinden önce araştırmanın gerçekleştirileceği devlet üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır. 03.12.2021 tarih ve 2021/26 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantısında alınan X nolu karar dergi editörlerine gönderilen elektronik postada ek olarak sunulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde ölçek doldurmaya gönüllü olan katılımcıların ölçekleri elden doldurmaları sağlanırken, COVID-19 önlemleri kapsamında online doldurmayı talep eden öğretim elemanlarına da Google Forms aracılığıyla ulaşılmıştır. Gerek verilerin toplanması aşamasında gerekse de ilgili kaynaklara atıfta bulunup kaynakçanın uygun şekilde yazılması aşamalarında yazarlar tarafından etik kurallara uyulduğu taahhüt edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde veri toplama aracı olarak kullanılan “Yönetici Kibri” ile “Presenteizm” ölçeklerinden elde edilen veriler analiz bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmiş olup elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ve presenteizm algılarının ne düzeyde olduğu Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Yönetici Kibri ve Presenteizm Ölçeklerinden Elde Edilen Katılımcı Verilerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Madde sayısı	N	\bar{X}	S
Yönetici Kibri	21	306	2.66	1.04
Presenteizm	6	306	2.48	.98

*Parantez içerisindeki değerler 5'li likert üzerinden alınan ortalama puanları göstermektedir.

Tablo 2’de öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlilerinin) yönetici kibri ve presenteizm algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının ortalama algılanan yönetici kibrinin belirgin şekilde yüksek veya düşük olmadığı, presenteizme ilişkin algılarının ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ve presenteizm algıları i. *Cinsiyet*, ii. *Yaş*, iii. *akademik unvan*, iv. *Üniversitedeki kıdem*, v. *Eğitim durumu*, vi. *Medeni durum* değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Ölçeklere ilişkin değerlendirmelerde normal dağılım göstermeleri sebebiyle parametrik testler (bağımsız örneklemlili t-testi ve ONEWAY ANOVA) uygulanmıştır.

Yönetici Kibri ve Presenteizmin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presenteizm algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Yönetici Kibri ve Presenteizm Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yönetici Kibri	Erkek	131	2.87	1.09	304	3.142	.002*
	Kadın	175	2.50	.97			
	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Presenteizm	Erkek	131	2.50	1.12	304	.305	.760
	Kadın	175	2.47	.88			

p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretim elemanlarında (araştırma ve öğretim görevlileri), yönetici kibri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t_{(304)} = 3.142$; $p < .05$] görülmektedir. Buna göre erkek öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları kadın öğretim elemanlarına göre daha yüksektir. Üniversitelerdeki birim yöneticilerinin çoğunlukla erkek olmaları nedeniyle erkek öğretim elemanlarının birim yöneticileriyle daha fazla iletişim hâlinde oldukları ve bunun sonucunda kibir davranışını gözlemlemek için daha fazla fırsat buldukları söylenebilir.

Yine Tablo 3 incelendiğinde, öğretim elemanlarında presenteizm ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(304)} = .305$; $p > .05$] görülmektedir. Bu durumda erkek araştırma görevlileri ya da öğretim görevlileri ile kadın olanların presenteizm algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Yönetici Kibri ve Presenteizmin Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presenteizm algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Yönetici Kibri ve Presenteizm Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Anova)

	Yaş	Var. Kay.	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p	Anl. Fark
Yönetici Kibri	1) 24-29 Yaş	Gruplar	35.626	3	11.875	12.093	.000	4 ile 1,2,3 arasında
	2) 30-35 Yaş	Arası	296.557	302	.982			
	3) 36-41 Yaş	Grup İçi						
	4) 42 Yaş ve Üstü	Toplam	332.182	305				
	Yaş	Var. Kay.	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p	Anl. Fark
Presenteizm	1) 24-29 Yaş	Gruplar	14.328	3	4.776	5.079	.002	4 ile 1 ve 3 arasında
	2) 30-35 Yaş	Arası	283.976	302	.940			
	3) 36-41 Yaş	Grup İçi						
	4) 42 Yaş ve Üstü	Toplam	298.304	305				

$p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanlarında (araştırma ve öğretim görevlileri) yönetici kibri ile yaş arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(3-302)=12.093$; $p < .05$] görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre bu farkın; 42 yaş üstü öğretim elemanları ile ($\bar{X} = 2.12$); 24-29 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 2.80$), 30-35 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 2.78$) ve 36-41 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 2.99$) öğretim elemanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 42 yaş üstü öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) yönetici kibri algıları kendilerinden daha genç olan diğer 3 gruba göre de daha düşüktür. Bunun sebebi akademik hiyerarşinin baskın olduğu üniversitelerdeki akademik birim yöneticilerinin kıdemlerine istinaden bu yaş grubuna daha farklı şekilde yaklaşmaları olarak ifade edilebilir.

Yine Tablo 4'te görüldüğü üzere, presenteizm ile yaş arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(3-302)=5.079$; $p < .05$] görülmektedir. Post Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre bu

farkın; 42 yaş üstü öğretim elemanları ile ($\bar{X}=2.17$); 24-29 yaş aralığındaki ($\bar{X}=2.72$) ve 36-41 yaş aralığındaki ($\bar{X}=2.66$) öğretim elemanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 42 yaş üstü öğretim elemanlarının presentizm algıları 24-29 yaş ve 36-41 yaş aralığındaki öğretim elemanlarından daha düşüktür. Bunun nedeni olarak 42 yaş üstü öğretim elemanlarının yaşları itibarıyla emeklilik sürecine daha yakın olmaları ve bu yüzden buldukları kurumdan kötü bir izlenim bırakarak ayrılmak istememelerinin olabileceği düşünülmektedir.

Yönetici Kibri ve Presentizmin Akademik Unvan Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presentizm algılarının akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Yönetici Kibri ve Presentizm Algılarının Akademik Unvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

	Akad. Unv.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yönetici Kibri	Arş. Gör.	116	2.55	.98	304	1.444	.150
	Öğr. Gör.	190	2.73	1.07			
	Akad. Unv.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Presentizm	Arş. Gör.	116	2.61	.90	304	1.844	.066
	Öğr. Gör.	190	2.40	1.03			

p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'e bakıldığında, öğretim elemanlarında (araştırma ve öğretim görevlileri) hem yönetici kibri ile akademik unvan arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(304)}=1.444$; $p > .05$] hem de presentizm ile akademik unvan arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(304)}=1.844$; $p > .05$] görülmektedir. Bu durumda araştırma görevlisi ya da öğretim görevlisi unvanlarına göre öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presentizm algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi olarak her iki grubun da

üniversitedeki akademik hiyerarşinin en altındaki akademik unvanlara sahip olmaları gösterilebilir.

Yönetici Kibri ve Presenteizmin Üniversitedeki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presenteizm algılarının üniversitedeki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Yönetici Kibri ve Presenteizm Algılarının Üniversitedeki Kıdeme Göre Karşılaştırılması (Anova)

	Üniv. Kıdem	Var. Kay.	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p	Anl. Fark
Yönetici Kibri	1) 1 Yıldan Az	Gruplar Arası	33.428	4	8.357	8.420	.000	5 ile 2 ve 3 arasında
	2) 1-4 Yıl	Grup İçi	298.754	301	.993			
	3) 5-8 Yıl							
	4) 9-12 Yıl	Toplam	332.182	305				
	5) 13 Yıl ve Üstü							
	Üniv. Kıdem	Var. Kay.	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p	Anl. Fark
Presenteizm	1) 1 Yıldan Az	Gruplar Arası	12.887	4	3.222	3.398	.010	2 ile 4 arasında
	2) 1-4 Yıl	Grup İçi	285.417	301	.948			
	3) 5-8 Yıl							
	4) 9-12 Yıl	Toplam	298.304	305				
	5) 13 Yıl ve Üstü							

p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretim elemanlarında (araştırma ve öğretim görevlileri) yönetici kibri ile üniversitedeki kıdem arasında anlamlı bir farkın olduğu [F(4-301)=8.420; p< .05] görülmektedir. Yapılan Post Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre bu farkın; 13 yıl ve üstü öğretim elemanları ile (\bar{X} =2.41); 1-4 yıl (\bar{X} =3.27) ve 5-8 yıl aralığındaki (\bar{X} =2.95) öğretim elemanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, araştırmanın yapıldığı üniversitede 13 yıl ve üstü çalışma süresi bulunan öğretim

elemanlarının yönetici kibri algıları üniversitedeki kıdemleri kendilerinden daha az olan diğer 2 gruba (1-4 yıl ve 5-8 yıl) göre daha düşüktür. Bunun sebebi tıpkı yaş değişkeninde olduğu gibi akademik birim yöneticilerinin kıdemlerine istinaden bu yaş grubuna daha farklı şekilde yaklaşmaları olarak ifade edilebilir.

Tablo 6, öğretim elemanlarında presentizm algısının üniversitedeki kıdeme göre değişip değişmediğini kontrol etmek amacıyla incelendiğinde de, presentizm ile üniversitedeki kıdem arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(4-301)=3.398$; $p < .05$] görülmektedir. Yapılan Post Hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre bu farkın; 1-4 yıl ($\bar{X} = 2.85$) aralığındaki öğretim elemanları ile 9-12 yıl ($\bar{X} = 2.19$) aralığındaki öğretim elemanları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, araştırmanın yapıldığı üniversitede 1-4 yıl arası çalışma süresi bulunan öğretim elemanlarının presentizm algıları 9-12 yıl aralığındaki öğretim elemanları göre daha yüksektir. Bunun sebebi kıdem yükseldikçe kuruma karşı örgütsel bağlılığın artması olarak ifade edilebilir.

Yönetici Kibri ve Presentizmin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presentizm algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Yönetici Kibri ve Presenteizm Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Anova)

	Eğitim Durumu	Var. Kay.	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p	Anl. Fark
Yönetici Kibri	1) Lisans	Gruplar	6.026	2	3.013	2.799	.062	-
	2) Y. Lisans	Arası						
	3) Doktora	Grup İçi	326.156	303	1.076			
		Toplam	332.182	305				
	Eğitim Durumu	Var. Kay.	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p	Anl. Fark
Presenteizm	1) Lisans	Gruplar	4.807	2	2.403	2.481	.085	-
	2) Y. Lisans	Arası						
	3) Doktora	Grup İçi	293.498	303	.969			
		Toplam	298.304	305				

$p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, hem yönetici kibri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$F(2-303)=2.799$; $p > .05$] hem de presenteizm ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$F(2-303)=2.481$; $p > .05$] görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak lisans, yüksek lisans ve doktora kademelerinin hepsinin üst düzey eğitim basamakları sayılabileceği ve bu nedenle birbirine yakın sonuçlar çıkmasının normal olduğu ifade edilebilir.

Yönetici Kibri ve Presenteizmin Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yönetici kibri ve presenteizm algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Yönetici Kibri ve Presenteizm Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

	Med. Dur.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yönetici Kibri	Evli	189	2.61	1.04	304	1.068	.286
	Bekâr	117	2.74	1.03			
	Med. Dur.	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Presenteizm	Evli	189	2.46	1.01	304	.506	.613
	Bekâr	117	2.52	.95			

p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'e bakıldığında, öğretim elemanlarında (araştırma ve öğretim görevlileri) hem yönetici kibri ile medeni durum arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(304)} = 1.068$; $p > .05$] hem de presenteizm ile medeni durum arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$t_{(304)} = .506$; $p > .05$] görülmüştür. Bu durumda evli araştırma görevlileri ya da öğretim görevlileri ile bekâr olanların yönetici kibri ve presenteizm algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Medeni duruma göre anlamlı herhangi bir farka rastlanmamasının sebebi olarak lisans, yüksek lisans ve doktora gibi üst düzey eğitime sahip öğretim elemanlarının medeni durumlarında meydana gelen değişikliğin algılarında ve olaylara bakış açılarında ciddi bir değişikliğe sebep olmaması gösterilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ile presenteizm (kendini işe verememe) algıları arasında ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Araştırma ve Öğretim Görevlilerinin “Yönetici Kibri ve Presenteizm Algıları Arasındaki İlişkinin” Sonuçları

	N	\bar{X}	S	1	2
1. Yönetici Kibri	306	2.66	1.04	-	371**
2. Presenteizm	306	2.48	.98	371**	-

** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9'daki sonuçlar incelendiğinde, araştırma ve öğretim görevlilerinin “Yönetici Kibri ve Presenteizm Algıları” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.371$; $p<0.01$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlilerinin) yönetici kibri ve presenteizm algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından alanyazında yönetici kibri ve presenteizm ilişkisini inceleyen farklı çalışmalara rastlanamadığı için eldeki çalışmadan elde edilen sonuçlar hubris, narsisizm, sessizlik, tükenmişlik, bağlılık gibi örgütsel davranış alanyazınında çokça yer alan davranış türlerine yönelik araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, bir devlet üniversitesindeki öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlilerinin) yönetici kibri ve presenteizm algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Buna göre; öğretim elemanlarının yönetici kibrine ilişkin algılarının belirgin şekilde yüksek ya da düşük olmadığı yani orta düzeyde olduğu görülmektedir. Çoban ve İrmiş'in (2018) yöneticilerde narsisizm üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada ortaya koydukları yöneticilerin ortalama düzeyde narsisizm eğiliminde olduklarına ilişkin bulgu eldeki çalışmayı destekler niteliktedir. Dost ve Cenkseven'in (2007) öğretim elemanlarının mesleki sorunları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgularına göre de öğretim elemanları tarafından

yönetime yönelik getirilen eleştiriler demokratik, katılımcı, adaletli ve yetkin yönetimlerin olmaması şeklinde öne çıkmaktadır. Eldeki çalışmada öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlilerinin) presenteeizme ilişkin algılarının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Baysal, Baysal, Aksu ve Aksu'nun (2014) Adnan Menderes Üniversitesi akademik personelleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik personelin presenteeizm yaşama düzeylerinin oldukça düşük olduğunun saptanması eldeki çalışmayı doğrudan desteklemektedir. Yaman'ın (2007) öğretim elemanlarının maruz kaldığı informel cezalara ilişkin çalışmasında ortaya koyduğu öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitede mutsuz oldukları bulgusu da eldeki çalışmayı destekler niteliktedir. Bu bulgular doğrultusunda, üniversitelerde akademik hiyerarşinin en altında bulunan araştırma ve öğretim görevlilerinin birim yöneticileri ile ilişkilerinde ast-üst ilişkisinin yanında özellikle unvan farklılıklarından kaynaklı olarak da yönetici kibri davranışına maruz kaldıkları ifade edilebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının düşük düzeyde de olsa presenteeizm davranışı sergiledikleri yani kendilerini işe verme de düşük düzeyde de olsa sorun yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ve presenteeizm algılarının i. *Cinsiyet*, ii. *Yaş*, iii. *akademik unvan*, iv. *Üniversitedeki kıdem*, v. *Eğitim durumu*, vi. *Medeni durum* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri algıları ile akademik unvan, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Uyal ve Çelik'in (2016) yöneticilerin hubristik davranışlarına ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmanın eğitim durumu değişkeni üzerine ortaya koyduğu bulgu eldeki çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri algıları ile cinsiyet, yaş ve üniversitedeki kıdem değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir:

Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) yönetici kibri algılarının kadın öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Bunun gerekçesi olarak üniversitelerdeki birim yöneticilerinin çoğunlukla erkek olmaları nedeniyle erkek öğretim elemanlarının birim yöneticileriyle daha fazla iletişim hâlinde olmaları ve bunun sonucunda kibir davranışını gözlemlemek için daha fazla fırsat bulmaları gösterilebilir. Uyal ve Çelik'in (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada kadınların yöneticilerin sergiledikleri hubristik davranışlara yönelik algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Uyal ve Çelik'in (2016) ortaya koyduğu bu bulgu eldeki çalışmanın cinsiyete yönelik bulgusu ile örtüşmemektedir.

Yaş değişkenine göre, 42 yaş üstü öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) yönetici kibri algıları ile; 24-29 yaş, 30-35 yaş ve 36-41 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre, 42 yaş üstü öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları kendilerinden daha genç olan diğer 3 gruba göre de daha düşüktür. Bunun sebebi akademik hiyerarşinin baskın olduğu üniversitelerdeki akademik birim yöneticilerinin kıdemlerine istinaden bu yaş grubuna daha farklı şekilde yaklaşmaları olarak ifade edilebilir. Birim yöneticilerinin nispeten genç öğretim elemanlarına karşı kibirli yaklaşımlar sergileme eğiliminde olabilecekken, gerek kıdemlerine duydukları akademik saygıdan gerekse de uzun yıllar birlikte çalışmış olmalarının yaratabileceği yakınlık hissinden dolayı görece yaşlı öğretim elemanlarına karşı kibirli bir yaklaşım sergilememeye dikkat ediyor olabilecekleri söylenebilir. Uyal ve Çelik'in (2016) yöneticilerin hubristik davranışlarına ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada yaş değişkenine ilişkin herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı yönündeki bulgu eldeki çalışmanın ortaya koyduğu bulgu ile örtüşmemektedir.

Üniversitedeki kıdem değişkenine göre, 13 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) yönetici kibri algıları ile 1-4 yıl ve 5-8 yıl aralığında kıdeme sahip öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, araştırmanın yapıldığı üniversitede 13 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretim elemanlarının yönetici kibri algıları bu üniversitedeki kıdemleri kendilerinden daha az olan diğer 2 gruba (1-4 yıl ve 5-8 yıl) göre daha düşüktür. Bunun sebebi olarak, tıpkı yaş değişkeninde olduğu gibi akademik birim

yöneticilerinin kıdemlerine istinaden bu yaş grubuna kibirden uzak bir şekilde yaklaşıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Uyal ve Çelik'in (2016) yöneticilerin hubristik davranışlarına ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada kurumda çalışma yılı değişkenine ilişkin herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı yönündeki bulgu eldeki çalışmanın ortaya koyduğu bulgu ile örtüşmemektedir.

Araştırma ve öğretim görevlilerinin presentizm algıları ile cinsiyet, akademik unvan, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Moç (2018) ve Oruç'un (2015) çalışmaları cinsiyet ve medeni durum değişkenleri yönünden eldeki çalışmayı destekler niteliktedir. Coşkun'un (2012) farklı kurumlarda gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyete ve medeni duruma göre presentizm algılarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkeklerin presentizm algılarının kadınlardan, evlilerin presentizm algılarının da bekârlardan yüksek olduğuna yönelik bulgular eldeki çalışma ile örtüşmemektedir. Koopman vd. (2002) ise kadınların strese karşı gelme ve depresyon riskinin erkeklere göre daha yüksek olması nedeniyle iş yerinde presentizm davranışını daha fazla sergilediklerini öne sürmüşlerdir.

Araştırma ve öğretim görevlilerinin presentizm algıları ile yaş ve üniversitedeki kıdem değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır:

Yaş değişkenine göre, 42 yaş üstü öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) presentizm algıları ile; 24-29 yaş ve 36-41 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının presentizm algıları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 42 yaş üstü öğretim elemanlarının presentizm algıları 24-29 yaş ve 36-41 yaş aralığındaki öğretim elemanlarından daha düşüktür. Bunun nedeni olarak 42 yaş üstü öğretim elemanlarının yaşları itibarıyla emeklilik sürecine daha yakın olmaları ve bu yüzden buldukları kurumdan kötü bir izlenim bırakarak ayrılmak istememelerinin olabileceği düşünülmektedir. Görece genç öğretim elemanlarının ise, önlerinde bulunan uzun çalışma süresinin de etkisiyle, buldukları kurumda yaşadıkları olumsuz bazı durumlar nedeniyle presentizm davranışını kendilerinden yaşlı olan gruba kıyasla daha çok sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Baysal, Baysal,

Aksu ve Aksu'nun (2014) akademik personeller ile gerçekleştirdikleri çalışmanın bulguları ise eldeki çalışma ile örtüşmemektedir. Baysal, Baysal, Aksu ve Aksu'ya (2014) göre akademik personelin yaş arttıkça presenteizm sorunu yaşama oranı da artmaktadır ve bunun temel etkisi olarak yaş ilerledikçe sağlık sorunlarının daha çok yaşanması gösterilmektedir. Coşkun'un (2012) çalışmasına göre de yaşın artmasına bağlı olarak işgörenlerin sağlık sorunları artmakta ve bu yüzden presenteizm sergileme oranları da yükselmektedir. Oruç (2015) ve Uçar'ın (2019) çalışmalarında presenteizm ile yaş arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığına yönelik ortaya koydukları bulgular da eldeki çalışma ile örtüşmemektedir.

Üniversitede kıdem değişkenine göre, kıdemi 1-4 yıl aralığında olan öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlileri) presenteizm algıları ile 9-12 yıl aralığında kıdeme sahip öğretim elemanlarının presenteizm algıları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmanın yapıldığı üniversitede 1-4 yıl arası kıdemi bulunan öğretim elemanlarının presenteizm algıları 9-12 yıl aralığındaki öğretim elemanları göre daha yüksektir. Bunun sebebi öğretim elemanlarının buldukları üniversitede çalışma sürelerinin artmasına bağlı olarak aynı şekilde örgütsel bağlılıklarının da artması olarak ifade edilebilir. Baysal, Baysal, Aksu ve Aksu (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik personelin yaşı arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığını ortaya koymuşlardır. Görece kıdemi düşük öğretim elemanları kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissedecek ölçüde uzun süre çalışmadıkları için örgütsel bağlılıklarının da düşük olabileceği düşünülmektedir. Moç (2018) ve Oruç'un (2015) çalışmalarında ortaya koydukları kurumda çalışma süresine göre katılımcıların presenteizm değerlerinin birbirlerinden farklı olmadığına ilişkin bulgular ise eldeki çalışmada elde edilen bulgu ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ile presenteizm (kendini işe verememe) algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri ile presenteizm algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre araştırma ve öğretim görevlilerinin yönetici kibri

algıları arttıkça presentizm algıları da artmaktadır. Örgütlerde işgörenlerin karşılaştıkları olumsuz durumlar ve yaşadıkları olumsuz tecrübeler bireylerin örgütlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine sebep olabilmektedir. Üst düzey bir eğitim örgütü olan üniversitelerde alanlarında uzman olan öğretim elemanlarının (araştırma ve öğretim görevlilerinin) akademik birimlerindeki yöneticiler tarafından kibirli davranışlara maruz kalmaları da başta örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve iş doyumu gibi algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Buna istinaden öğretim elemanlarının tükenmişlik hissine kapılma ve örgütsel sessizlik davranışı sergileme gibi davranışların yanında presentizm davranışını da sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Esen (2020), Li ve Tang (2010), Schaubroeck, Walumbwa, Ganster ve Kepes (2007) ve Uyal ve Çelik'in (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarda liderlerin kibirli davranışları arttıkça, işgörenlerin kendilerini mutsuz, güvensiz ve gergin hissettikleri ve bunun da işgörenlerin örgütlerine bağlılıklarını azalttığı yönünde ortaya koydukları bulgular eldeki çalışmayı destekler niteliktedir. Bozacı, Çiftçi ve Gürer (2018) ve Özsoy'un (2019) çalışmalarındaki yöneticilerin sergiledikleri kibir davranışının işgörenlerin işten ayrılma niyetlerini artırdığına ilişkin bulguları da yine eldeki çalışmayı destekler niteliktedir. Özgan ve Külekçi'nin (2012) öğretim elemanlarının sessizlik nedenlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmanın sonuçlarına göre de yöneticilerin olumsuz tutumları ve davranışları öğretim elemanlarının sessiz kalmalarında önemli bir sebep olarak sunulmaktadır. Yavuz'un (2018) devlet üniversitelerinde gerçekleştirdiği çalışmasındaki yöneticinin algılanan narsisizm düzeyi ile işgören performansı arasında bir ilişki olmadığına yönelik bulgu ise eldeki çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen eldeki çalışma sonucunda, araştırma ve öğretim görevlilerinin düşük düzeyde de olsa yönetici kibri ve presentizm algılarına sahip olmaları yönetici kibri ve presentizm davranışlarının yükseköğretim kurumlarında varlığını işaret etmektedir. Bu davranışların görmezden gelinmeye devam edilmesi ve öğretim elemanlarının karar süreçlerine katılımlarının sağlanması, kendilerine akademik saygınlığın gerektirdiği şekilde davranılması gibi bir takım düzenlemelerin yapılmaması durumunda, öğretim elemanları üzerinde olumsuz etkileri

olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Agyemang, C. B., & Ofei, S. B. (2013). Employee work engagement and organizational commitment: A comparative study of private and public sector organizations in Ghana. *European Journal of Business and Innovation Research*, 1(4), 20-33.
- Ambrose, M. L., Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational injustice. *Organizational behavior and human decision processes*, 89(1), 947-965.
- Aronsson, G., Gustafsson, K., & Dallner, M. (2000). Sick but yet at work. An empirical study of sickness presenteeism. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54(7), 502-509.
- Basım, H. N. Ve Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: Kamu'da bir araştırma. *Ege Academic Review*, 6(2), 15-23.
- Bayar, A. (2016). *Eğitim kurumlarında presenteeizm'in azaltılmasında ödüllendirmenin rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, İ. A., Baysal, G., Aksu, G. Ve Aksu, N. (2014). Presenteeism (İşte varolmama sorunu) ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adnan Menderes Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(3), 134-152.
- Bierla, I., Huver, B., & Richard, S. (2011). Presenteeism at work: the influence of managers. *International Journal of Business and Management Studies*, 3(2), 97-107.
- Borden, L., Levy, P. E., & Silverman, S. B. (2018). Leader arrogance and subordinate outcomes: The role of feedback processes. *Journal of Business and Psychology*, 33(3), 345-364.
- Bozacı, İ., Çiftçi, G. E. Ve Gürer, A. (2018). Algılanan yönetici kibrinin, satış elemanlarının tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir alan araştırması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 205-226
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cleary, M., Walter, G., Sayers, J., Lopez, V., & Hungerford, C. (2015). Arrogance in the workplace: Implications for mental health nurses. *Issues in mental health nursing*, 36(4), 266-271.


- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278-321.
- Coşkun, Ö. Y. (2012). *İki iş yerinde işe devamsızlık ve kendini işe verememede etkili faktörlerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Curran, C. & Fitzpatrick, T. (2014). Could this be the year to claim the corner office? *Nursing Economics*, 32(1), 49–50.
- Çiftçi, B. (2010). İşte var ol (ama) ma sorunu ve işletmelerin uygulayabileceği çözümler önerileri. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(1), 153-174.
- Çoban, H. ve İrmiş, A. (2018). Yöneticilerde narsisizm üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(1), 123-146.
- D'Abate, C. P., & Eddy, E. R. (2007). Engaging in personal business on the job: Extending the presenteeism construct. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 361-383.
- Danquah, E., & Asiamah, N. (2022). Associations between physical work environment, workplace support for health, and presenteeism: a covid-19 context. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 1-10.
- Demirbilek, M., Keser, S., & Akpolat, T. (2022). An evaluation of arrogance orientations of academicians in higher education according to student and alumni opinions. *Higher Education*, 12(1), 84-95.
- Dost, M. T. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 16(2), 203-218.
- Erbaş, K. ve Yeşiltaş, M. (2017). Presenteizm ile duygusal bağlılık arasındaki ilişki: seyahat acentaları üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 121-135.
- Esen, Ü. B. (2020). Liderlikte kibir ve aşırı pozitiflik: Bir literatür incelemesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 295-309.
- Goetzel, R. Z., Long, S. R., Ozminkowski, R. J., Hawkins, K., Wang, S., & Lynch, W. (2004). Health, absence, disability, and presenteeism cost estimates of certain physical and mental health conditions affecting US employers. *Journal of occupational and environmental medicine*, 46(4), 398-412.
- Günbeyi M., Gündoğdu T. (2010). Polis teşkilatının işkolik çalışanları. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 11(1): 56-63.
- Gürer, A., Bozacı, İ., ve Çiftçi, G. E. (2018). Algılanan yönetici kibrinin, satış elemanlarının tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik


- bir alan araştırması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 205-226.
- Hadjisolomou, A., Mitsakis, F., & Gary, S. (2022). Too scared to go sick: Precarious academic work and 'presenteeism culture' in the UK higher education sector during the covid-19 pandemic. *Work, Employment and Society*, 36(3), 569-579.
- Hemp, P. (2004). Presenteeism: at work-but out of it. *Harvard business review*, 82(10), 49-58.
- İşçan, Ö. F., & Moç, T. (2018). Çalışanların presenteeizm (işte sözde var olma) davranışlarının işe yabancılaşmalarına etkisi: Bir kamu kurumu örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 379-402.
- Johnson, R. E., Silverman, S. B., Shyamsunder, A., Swee, H. Y., Rodopman, O. B., Cho, E., & Bauer, J. (2010). Acting superior but actually inferior?: Correlates and consequences of workplace arrogance. *Human Performance*, 23(5), 403-427.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Koopman, C., Pelletier, K. R., Murray, J. F., Sharda, C. E., Berger, M. L., Turpin, R. S., ... & Bendel, T. (2002). Stanford presenteeism scale: health status and employee productivity. *Journal of occupational and environmental medicine*, 44(1), 14-20.
- Kowalski, R. M., Walker, S., Wilkinson, R., Queen, A., & Sharpe, B. (2003). Lying, cheating, complaining, and other aversive interpersonal behaviors: A narrative examination of the darker side of relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(4), 471-490.
- Leary, M. R., Bednarski, R., Hammon, D., & Duncan, T. (1997). Blowhards, snobs, and narcissists. In *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 111-131). Springer, Boston, MA.
- Li, J., & Tang, Y. I. (2010). CEO hubris and firm risk taking in China: The moderating role of managerial discretion. *Academy of Management Journal*, 53(1), 45-68.
- Lockwood, N. R. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's strategic role. *HR magazine*, 52(3), 1-11.
- Lowe, G. (2002). Here in body, absent in productivity: presenteeism hurts output, quality of work-life and employee health. Canadian HR Reporter: *The National Journal of Human Resource Management*, 2(1), 1-2.
- Luksyte, A., Unsworth, K., Avery, D. R., Cordery, J. L., & Seah, J. (2022). Gender differences in the relationship between presenteeism and extra-role behaviors. *Journal of Organizational Behavior*.

- Magalhães, S., Barbosa, J., & Borges, E. (2022). The relationship between presenteeism, quality of life and social support in higher education professionals: A cross-sectional path analysis. *PloS one*, 17(4), e0267514.
- McGregor, A., & Caputi, P. (2022). An overview of the presenteeism literature. *Presenteeism Behaviour*, 1-23.
- Moç, T. (2018). *Örgütsel adalet algısının çalışanların işte yabancılaşmaya etkisinde tükenmişliğin ve presenteizmin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Morgan, G. A., Leech, P. L., Gloeckner, G. W & Barret, K. C. (2004). *Spss for introductory statistics: use and interpretation* (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nevecká, B., De Hoogh, A., Van Vianen, A. & Ten Velden, F. (2013). Uncertainty enhances the preference for narcissistic leaders. *European Journal of Social Psychology*, 43(5), 370–380.
- Oruç, Ş. (2015). *Presenteizm ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri/The Reasons of academic staff silence and its effect on their university. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 33-49.
- Özsoy, E. (2019). Algılanan yönetici kibri ve örgütsel etkisi, 7. *Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı* (içinde). Burdur.
- Öztürk, N. K. (2021). Bürokratlar nasıl lider olur?. *Türk İdare Dergisi*, (491), 233-264.
- Pañares, Z. A., Tumapon, T. T., Padua, R. N., & Lerin, M. M. (2013). Patterns and Dynamics of an Arrogance-Competence Theory in Organizations. *Liceo Journal Higher Education Research*, 6(2), 173.
- Quazi, H. (2013). *Presenteeism: the invisible cost to organizations*. London: Palgrave Macmillan.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (Fifth Edition). Harlow: Pearson Education Limited.
- Schaubroeck, J., Walumbwa, F. O., Ganster, D. C., & Kepes, S. (2007). Destructive leader traits and the neutralizing influence of an “enriched” job. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 236-251.
- Schaufeli, W. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go?. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.
- Silverman, S. B., Johnson, R. E., McConnell, N., & Carr, A. (2012). Arrogance: A formula for leadership failure. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 50(1), 21-28.

- Sim, J. P. T., & Ling, Y. L. (2020). The Relationship of Arrogance Leadership, Job Commitment, and Job Satisfaction in Higher Educational Organisations in Sarawak. *Online Journal for TVET Practitioners*, 5(2), 42-56.
- Thong, J. S. P., & Ying-Leh, L. (2020). Arrogance leadership in higher educational organisations. *Jurnal Sains Sosial dan Pendidikan Teknikal| Journal of Social Sciences and Technical Education (JoSSTEd)*, 1(1), 44-52.
- Uçar, E. P. (2019). *Araştırma görevlilerinin presentizm tutumları ve örgütsel destek alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ulu, S., Özdevecioğlu, M. ve Ardıç, K. (2016). Kişilik özelliklerinin hasta iken işe gelme (presentizm) davranışı üzerindeki etkileri: İmalat sanayiinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (47), 167-181.
- Uyal, Ş. A. ve Çelik, R. (2016). Yöneticilerde hubristik davranışlara dair nitel bir araştırma. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1(1), 274-285.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2021). Örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin kendini işe vermeleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 886-898. doi: 10.16986/HUJE.2020060127
- Vieira, I. D. D. S. (2018). *Emotions, burnout and presenteeism in the workplace* (Doctoral dissertation). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanlarının maruz kaldığı informal cezalar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, K. (2018). *Yöneticilerin algılanan narsistik özelliklerinin çalışan performansı üzerindeki etkileri: Devlet üniversitesinde yapılan bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ORCID

Bertan AKYOL  <https://orcid.org/0000-0002-1513-1885>

Hasan Ulvi EVREN  <https://orcid.org/0000-0003-2839-3849>

SUMMARY

Introduction

Since arrogance is seen as a behavior that negatively affects administrators and causes them to belittle people, it is considered a behavior that administrators should stay away from (Öztürk, 2021). Not all managers are arrogant, but the nature of administration can bind it with arrogance (Curran ve Fitzpatrick, 2014: 49). Presenteeism, which is thought to be one of the growing problems in working life due to the damage it causes in organizations, is not a new problem. Studies on presenteeism mostly focus on physical ailments as the source of presenteeism (Aronsson, Gustafsson ve Dallner, 2000; Bierla, Huver ve Richard, 2011; Hemp, 2004). It is thought that psychological disorders as well as physical ailments may cause employees to experience presenteeism (Quazi, 2013: 19). It is thought that at universities where the academic hierarchy is felt at a high level, research assistants and lecturers at the bottom of this hierarchy may exhibit presenteeism behavior in addition to undesirable consequences such as decreased organizational commitment, silence behavior, and burnout if they are exposed to the arrogance of the administrators in the academic unit they belong to. This study aims to reveal the relationship between the perceptions of administrative arrogance and presenteeism of research assistants and lecturers working in different units of a state university.

Method

The population of this research, which was carried out with the quantitative method, consists of 952 lecturers working in different units. Professors, associate professors and assistant professors were not included in the population, only research assistants (556 people) and lecturers (396 people) who were at the bottom of the academic hierarchy at the university were included. The sample of the study consisted of 306 lecturers selected by the simple random sampling method.

Findings

According to the findings, while the perceptions of the administrators' arrogance of the instructors were at a moderate level, their perceptions of presenteeism were at a lower level. While there was no significant difference between the perceptions of the academic staff's administrative arrogance and the variables of academic title, educational status and marital status; a significant difference was found between the variables of gender, age and seniority at the university. While there was no significant difference between the presenteeism perceptions of the instructors and the variables of gender, academic title, educational status and marital status; a significant difference was found between the variables of age and seniority at the university. As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a positive and moderate relationship between the administrative arrogance of the instructors and their perceptions of presenteeism.

Conclusion and Discussion

As a result of the study carried out at a state university, the fact that the Research assistants and lecturers have administrative arrogance and presenteeism perceptions, even if they are below the

medium level, indicates the existence of administrative arrogance and presenteeism behaviors in higher education institutions. It is thought that if these behaviors are ignored and the necessary precautions are not taken, they may have negative effects on the instructors.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR NUMARASI
03.12.2021	26	X

KARAR X

Hasan Ulvi EVREN'e ait "Yönetici Kibri ve Presenteizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Örneği)" başlıklı araştırmanın etik açıdan uygunluğu konusu görüşüldü.

Hasan Ulvi EVREN'e ait "Yönetici Kibri ve Presenteizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Örneği)" başlıklı araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Örgütsel Çıktılara Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması*

Examining the Effect of Power Sources Used by School Administrators on Organizational Outcomes: A Meta- Analysis Study

Emine DOĞAN¹

¹Çiğli İlkokulu, Millî Eğitim Bakanlığı. dgnemn@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 29.04.2022

Yayına Kabul Tarihi: 19.06.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik üzerindeki etki düzeyini araştırma sentez yöntemlerinden biri olan meta-analiz yaklaşımı kullanarak araştırmaktır. Bu amaçla okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili Türkiye bağlamında yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler veri tabanları aracılığıyla incelenmiş, 19 çalışma analize dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç, ödül gücü, karizmatik güç ve uzmanlık gücünün öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel güven duyguları arasında pozitif yönde ve zayıf; örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışları ile negatif yönde zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okul yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı gücün ise örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven ve örgütsel sessizlik ile pozitif yönde çok zayıf, örgütsel sinizm ile negatif yönde ve çok zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenleri sosyal, psikolojik ve performans açısından etkileyen güç kaynaklarının örgütsel çıktılarına dayalı meta-analiz sonuçlarının hem teorik hem de uygulamada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Güç kaynakları, Okul yöneticileri, Etki büyüklüğü, Meta-analiz

***Alıntılama:** Doğan, E. (2022). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının örgütsel çıktılara etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1337-1369.

ABSTRACT

It was aimed in the study to investigate the impact size of the sources of power used by school administrators on organizational citizenship, organizational trust, organizational cynicism, and organizational silence from the perspective of teachers by using meta-analysis approach, which is one of research synthesis methods. For this purpose, 19 studies, including master's and PhD theses written on the sources of power used by school administrators in the context of Turkey and articles published in international peer-reviewed journals, were included in the study through data bases. As a result of the study, a positive and weak relationship was found between the legitimate power, reward power, referent power and expert power used by school administrators and teachers' organizational citizenship behaviors and organizational trust emotions, and a negative and weak relationship was determined between school administrators' said powers and teachers' organizational cynicism and organizational silence behaviors. In addition, a positive and very weak relationship was found between the expert power used by school administrators and organizational citizenship, organizational trust, and organizational silence, and the relationship between school administrators' expert power and organizational cynicism was determined to be negative and very weak. It is thought that the meta-analysis results based on the organizational outputs of the power sources that affect the teachers in terms of social, psychological and performance will contribute both theoretically and practically.

Keywords: Sources of power, School administrators, Effect size, Meta-analysis

GİRİŞ

Hızlı gelişim, dönüşüm ve değişimlerin yaşandığı günümüz toplumları, ancak girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinin etkili ve ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmasıyla bu değişime uyum sağlayabileceklerdir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin okullarına karşı duydukları güven ve vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olması önemli görülmekte, okulda yaşanan hadiseler karşısında sessizliğe bürünmeleri ve sinizm davranışları göstermemeleri beklenmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Oldukça dinamik bir yapıya sahip olan eğitim örgütlerinde yöneticilerin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin moral ve motivasyonunu, dolayısıyla okulun gelişimi ve iklimini etkilediğini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Alga, 2017; Gövez, 2013; Uğur, 2016). Okuldaki bu ilişkileri belirleyen, yönetsel işleyişi ve okul iklimini olumlu ve olumsuz etkileyen unsurlar belirlenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin okula karşı

duygu ve tutumlarını etkileyecek okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları yaklaşımının incelenmesi önemli görülmektedir.

Örgüt yönetimini karmaşık bir yapıya büründüren bireyler arası ilişkilerin belirlenmesi ve düzenlenmesi, sosyal ve ilişkisel bir terim olan gücü doğurmuştur (Can ve Çelikten, 2000). Örgütsel davranışı şekillendiren ve yöneticilerin çeşitli formalarda kullandıkları güç kaynakları, yönetim bilminde uzun süredir ilgi alanı olmuştur. Güç kavramını yönetim bağlamında tanımlayan kişilerden Weber (1947) otorite ile gücü çözümlenmeye çalışmış, Urwick (1944) de işlerin yapılmasını sağlama olarak tanımlamıştır. Güç, en genel olarak başkalarının davranışlarını istedik yönde etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (George ve Jones, 1995, s. 404). Tanımlardan gücü kişiye verenin başkaları olduğu, gücün başkalarıyla etkileşime girildiğinde ortaya çıktığı ve bireyin başkalarının algıladığı kadar güç sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Örgütsel anlamda güç ise örgüt yöneticisinin insan ve madde kaynaklarını eyleme geçirerek işlerin yapılmasını sağlanması olarak tanımlanarak (Aydın ve Coşkun, 2007) yönetme ve yönlendirme becerisini ifade etmektedir. Dolayısıyla örgütte bir yöneticinin gücü elinde bulundurmasının bir gereklilik olduğu, örgüt üyelerini örgütün amaçlarına hizmet edecek şekilde etkilemek amacıyla kullanılan bir araç olduğu ve örgüt başarısının özünde yöneticinin gücünü etkili kullanmasının olduğu söylenebilir.

En önemli sermayesi insan olan okul örgütlerinde güç kaynaklarını kullanma yetkisine sahip ve okulun amaçlarına ulaşmasından sorumlu olan kişiler okul yöneticileridir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013). Etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı için, okul yöneticileri güçlerini kullanırken öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmelidir (Diş ve Ayık, 2016). Okul yöneticilerinin hangi durumlarda hangi güç kaynağından yararlanabileceğini bilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. İşini severek yapan, başarılı, üretken, motivasyonu yüksek öğretmen, okul ortamı için önemlidir. Koşar'a (2016) göre okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde etki ve otorite oluşturması öğretmenlerin iş doyumunu, adalet ve bağlılıklarını olumlu yönde etkileyecek biçimde olmalı, aksi takdirde güç kaynaklarının yetersiz veya yanlış kullanılması okulu yaşanılmaz bir ortama dönüştürebilecektir.

Güç kaynakları ile ilgili alanyazın incelendiğinde genelde örgütsel etkilerine odaklandığı görülmektedir. Okullar için okul yöneticilerin kullandığı gücün dayandığı temeller etki alanı, şekli ve güce gösterilen tepkinin bilinmesi önemli görülmektedir. Türkiye’de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının pek çok örgütsel çıktıyla ilişkilendirildiği çalışmalar görülmektedir. Güç kaynakları ile *örgütsel sessizlik* (Apak, 2016; Bozgöz, 2020; Deviren, 2019; Girgin, 2019; Karaman, 2015), *örgütsel öğrenme* (Çora, 2020), *örgütsel adalet* (Ersoy, 2020), *öğretmen özerkliği* (Gülaktı, 2020), *güç mesafesi* (Zıblım, 2020), *psikolojik sermaye* (Bulut, 2019), *örgütsel vatandaşlık* (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Çevik, 2018; Çınar, 2019), *örgütsel bağlılık* (Kodal, 2019), *yabancılaşma* (Kutlu, 2019), *örgütsel sinizm* (Demir, 2017; Hoşgörür, 2016; Okumuş, 2019), *iş doyumu* (Çubukçu, 2018; Özkul, 2018; Yılmaz ve Altınkurt, 2011), *çatışma yönetimi* (Uğur, 2018), *örgüt iklimi* (Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014), *öğretmen profesyonelliği* (Koşar, Kılınç, Er, Öğdem ve Savaş, 2014), *örgütsel güven* (Altınkurt ve Yılmaz, 2016; Karadağ ve Bektaş, 2013; Levent, Özdemir ve Özhan, 2016; Pars, 2017), *motivasyon* (Polat, 2010), *örgütsel depresyon* (Uçar, 2016) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından, yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının öğretmenlerin tutum, davranış ve tepkilerini, dolayısıyla örgütsel verimliliği ve performansı etkilediği söylenebilir. *Örgütsel vatandaşlık*; bireyin gönüllü olarak örgüt faaliyetlerini verimli bir biçimde yerine getirmesi (Organ, 1988), *örgütsel güven*; yöneticinin dürüstlüğü ile örgüte dair desteği hissetme inancı (Mishra ve Morrissey, 1990), *örgütsel sinizm*; bireyin örgütün bütünlükten yoksun olması inancı (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998), *örgütsel sessizlik*; örgütte bireylerin örgüt ile ilgili konular veya sorunlarda görüş ve fikirlerini açıkça ifade etmemesi (Morrison ve Milliken, 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenleri sosyal, psikolojik ve performans açısından etkilemektedir. Güç kullanımının öğretmenleri olumlu/olumsuz etkilemesi öğrencileri, dolayısıyla da toplumu etkileyebilecektir. Ortaya çıkan bu ilişkilerin hangi düzeyde gerçekleştiğinin tam olarak anlaşılabilmesi için, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile örgütsel vatandaşlık,

örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların birleştirilerek meta-analiz yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Güç kaynakları ile çok sayıda örgütsel değişken arasında korelasyonel çalışmalar bulunmasına karşın, bir konuda en az üç çalışmanın yapıldığı örgütsel değişkenler bu çalışmaya dâhil edilerek meta-analiz için daha güvenilir sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının ilgili konuya ilişkin bütüncül bir bakış sağlaması açısından önemli görülmekte ve işlevsel olması beklenmektedir. Böylece güç kaynaklarının örgütsel çıktılara dayalı yapılacak meta-analiz sonuçlarının hem teorik hem de uygulamada faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma aşağıdaki sorulara cevap bulmayı amaçlamaktadır:

- 1) Okul yöneticilerinin kullandığı yasal, ödül, zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç kaynaklarının örgütsel vatandaşlığa, örgütsel güvene, örgütsel sinizme ve örgütsel sessizliğe etki düzeyi nedir?

Güç Kaynakları

Araştırmalar gücün örgütün hiyerarşik yapısı dikkate alınarak yapılandırıldığını ve bir kaynağa bağlı olduğunu tespit etmiştir (Afzalur Rahim, 1986; Burke ve Wilcox, 1971; French, Raven ve Cartwright, 1959; Raven, 1993; Raven, 2008; Raven, Schwarzwald ve Koslowsky, 1998; Schriesheim, Hinkin ve Podsakoff, 1991). Örgütsel güç kaynaklarını French ve Raven (1959) kişi, takım, grup ve örgütler arasındaki etkileşimleri gözlemleyerek oluşturdukları ödüllendirici güç, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş temel güç türü şeklinde sınıflandırmıştır. Yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç yöneticilerin örgütteki pozisyonundan kaynaklandığından *makam*, karizmatik güç ve uzman gücü ise bireysel özellikleri içerdiğinden *kişilik* gücü olarak sınıflandırılmaktadır. Bu beş güç kaynağının hem avantajları hem de dezavantajları vardır (Hitt, Black ve Porter, 2005).

Ödül Gücü

Temelini ödülleri etkili kullanabilme yeteneğinden alır (French vd., 1959). Astların istediği şeyi verme ya da istemediği şeyi ortadan kaldırma gibi onları maddi-manevi

memnun edecek her şey için üstlerinin isteklerine itaat ettikleri güç türüdür (Altınkurt ve Yılmaz, 2012). Nitekim Özkalp ve Kirel (2003) astların kendilerine yarar sağlayacağını düşündükleri neticeler için daha olumlu yanıtlar verdiğini ve kendi istekleriyle taleplere boyun eğdiklerini belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yaptığı mevzuat değişikliği nedeniyle (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) ödül yetkisi kısıtlansa da öğretmenlerin yöneticileri tarafında takdir edilmesi, gönüllü katılımlarının ve yaratıcı düşüncelerinin desteklenmesi ödül sayılabilir.

Zorlayıcı Güç

İçinde baskı, korku ve endişe barındıran, isteklere uymayan birinin cezalandırılması algısına dayanan güç türüdür (French vd., 1959). Bunlar dışlama, azarlama ve küçük düşürme gibi birine acı çektirmeye yönelik psikolojik yaptırımlar olabildiği gibi sahip olduklarının elinden alınmasını içeren maaş, terfi ve imtiyazı geri çekebilme ya da işten atma gibi personelin istemediği durumlar olabilmektedir (Rahim, 1989). Bu nedenle ödül gücünün zıddı olduğu söylenebilir. Bayrak (2001) zorlayıcı gücün öğretmenlerde olumsuz duygulara, işi yavaşlatmaya, okula geç gelmeye, işini ihmal etmesine yol açtığını tespit etmiştir. Bu nedenle okul yöneticisinin zorlayıcı gücü kullanırken dikkatli olması, mümkün mertebe bu gücü kullanmaktan kaçınması gereklidir.

Yasal Güç

Çalışanın belli kural ve sözleşmeler çerçevesinde, hiyerarşik yapı içerisinde yöneticinin sahip olduğu konum ve yetkilerine bağlı olarak gücünü kabul etmesiyle oluşmaktadır. Zorunluluk ya da sorumluluk hissi verdiğinden meşru ya da rasyonel güç olarak da adlandırılabilir (Hodge, Anthony ve Gales, 2003). French ve Raven'e (1959) göre yasal güç, ödül ve ceza yetkisini barındırdığından zorlayıcı ve ödül gücü ile yakından ilişkilidir. Türkiye'de okullar bürokratik bir yapıya sahip olduğundan ve okul yöneticileri makamlarına atama ile geldiklerinden, Millî Eğitim Bakanlığının gücünü kabul eden bir öğretmen, bakanlığın okul müdürüne sağlamış olduğu konum gücünü de kabul etmiş sayılır (Karakas, 2018). Yasal güç okul müdürünün olmazsa olmazıdır.

Aksi takdirde yasal olmayan güç savaşları ile karşılaşılabılır. Ancak yasal gücü fazla kullanması da zorlayıcı güç olarak algılanmasına ve olumsuz sonuçlara neden olabilir.

Uzmanlık Gücü

Yöneticinin sahip olduğu deneyim ve bilgi birikiminin astları tarafından üstün kabul edilmesiyle ona kattığı güç çeşididir. Bu güç türü çalışanların performansı ve işle ilgili tutumlarında oldukça önemli bir role sahiptir (Yukl ve Falbe, 1991). Yönetici mantıklı argümanlar ve güvenilir kanıtlar sunarak, pratik bilgi ve analitik yeteneği ile etkiler (Yukl, 2013). Zafer (2008) yöneticinin uzmanlık gücünü etkisinin aldığı kararlar başarıya ulaştığında arttığını, başarısızlığa neden olduğunda ise azaldığını tespit etmiştir. Zafer, bu nedenle yöneticinin gereksiz açıklamalardan kaçınmasını ve kararlarını gözden geçirmesini önermektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri yüksek okul yöneticilerine inanacağı, güveneceği ve etkileneceği açıktır. Bu doğrultuda okul yöneticileri yetenek, bilgi ve birikimlerini kullanarak işlerin yaptırılmasını sağlayabilir, donanımları sayesinde problemlere etkili çözüm önerileri sunabilirler.

Karizmatik Güç

Yöneticinin sahip olduğu kişilik özellikleri ve çalışanlarla kurduğu iletişimdeki başarısı nedeniyle saygı ve hayranlık duyulan, değer verilen, ilham veren, örgütte benimsenen kişiler olarak görülmelerini sağlayan güçtür (Ward, 1998). Karizma, rahat olmayı, kendine güven duymayı, bir enerji ya da canlılığı içerdüğinden bireyin başkalarına tepki vermesinden çok başkalarının bireye tepki vermesini sağlama yeteneğidir (Özaslan, 2006). Karizmatik güç bağlılık, saygı, güven ve sadakat duygularını içinde barındırır (Varoğlu, 2013). Karizmatik güç sahibi okul yöneticisi okulun yönetimi ve öğretmenlere karşı tutumunda örnek alınan ve saygı duyulan kişiler olabilirler. Dolayısıyla okulu olumlu yönde değiştirme olanağına sahip olabilirler (Northouse, 2016). Nitekim Can (2009) karizmatik güce sahip okul yöneticisinin güvene dayalı bir okul iklimi oluşturduğu ve sorumlulukların öğretmenler tarafından içselleştirildiğini tespit etmiştir. Böyle bir öğretmen yöneticinin onayını almak için büyük fedakarlıklar yapmaya hazır olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç) ile örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik değişkenleri arasındaki ilişkilere bütünsel bir bakış açısı kazandırmak ve konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla bu çalışmada meta-analiz yöntemi uygulanmıştır. Bilimsel araştırmalarda tekil araştırma sonuçlarının yetersiz kalması ve bulguların sentezlenme ihtiyacı, birden çok araştırmanın sonuçlarının birleştirilmesini sağlayan bilimsel araştırma yöntemlerinin gelişmesini sağlamıştır (Çoğaltay, 2014). Meta-analiz, bir konu ile ilgili yapılmış, birbirinden bağımsız, birden fazla araştırmanın sonuçlarını birleştirme, istatistiksel analizini yapma ve bu çalışmaları yeniden yorumlayarak genel bir yargıya varma yöntemidir (Hunter ve Schmidt, 1990). Meta-analiz yöntemiyle araştırmacılar, çeşitli araştırmaların sonuçlarını özetleyebilmektedirler (Chin, 2007). Korelasyon çalışmalarında meta-analiz, ilgili çalışmalardaki verileri birleştirerek ortalama etki büyüklüğü değeri ile homojenliği belirlemeyi amaçlamaktadır. Korelasyon araştırmalarında iki sürekli değişken arasında hesaplanan “r” değeri bir etki büyüklüğü indeksidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Bu bağlamda, yöneticilerin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel araştırmaların sonuçlarını bir araya getirerek genel durumu görmeyi amaçlayan bu çalışma meta-analiz yöntemi ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Meta-analize dâhil edilecek çalışmaları belirlemek için araştırmanın amacına uygun makaleler ve tezler incelenmiştir. Bu doğrultuda Google Scholar, ULAKBİM, YÖK Ulusal Tez Merkezi, EBSCO veri tabanları 18 Mayıs 2021 tarihine kadar taranmıştır. “Güç tipleri”, “güç türleri”, “örgütsel güç”, “güç algısı”, “güç temelleri”, “gücün kullanımı” anahtar kelimeleri ile “yönetici”, “müdür” ve “lider” kelimeleri ve güç kaynaklarının boyut isimleri Türkçe ve İngilizce farklı şekillerde taranmıştır. Söz

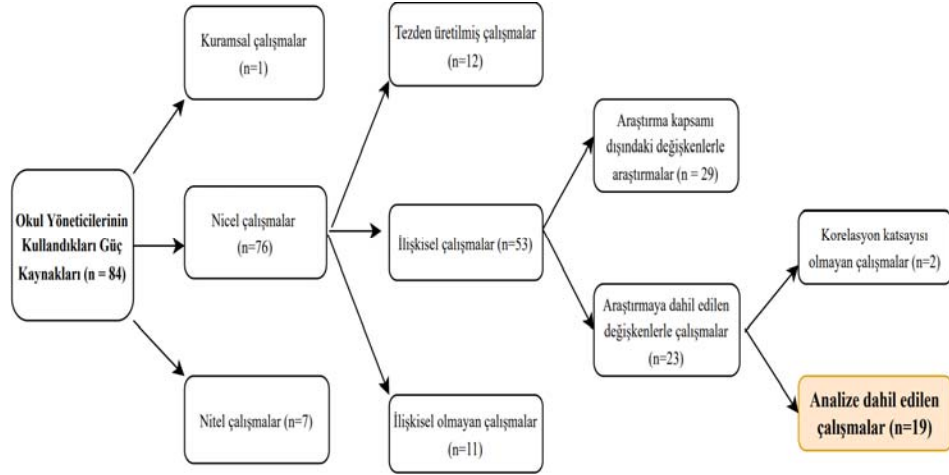
konusu veri tabanlarından okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin toplam 84 çalışmaya ulaşılmıştır.

Çalışmaya Dâhil Etme Kriterleri

Meta-analiz çalışmalarında yanlılığı minimuma indirmek ve meta-analizin tekrarlanabilir olmasını sağlamak amacıyla çalışmaya dâhil etme kriterleri belirlenmektedir (Petitti, 2001). Meta-analize veri sağlayacak araştırmaları seçmek için kullanılan kriterler şunlardır:

- Araştırmanın Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmesi,
- Makalelerin hakemli dergide yayınlanması,
- Tezlerin YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanması,
- Analiz birimi olarak öğretmen örneklemine dayalı olması,
- Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik değişkenlerinden en az biri ile arasındaki ilişkinin incelenmesi,
- İlgili değişkenleri ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanılmış olması,
- Pearson korelasyon katsayısı (r) değerini ve örneklem büyüklüğünü içermesi,
- Güç kaynakları ile ilişkilendirilen değişkenin toplam puanına ilişkin korelasyon katsayısını içermesidir.

Çalışmada belirlenen ölçütlere uygun araştırmaları belirlemek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. İlk olarak anahtar kelimelerle tarama yapılmış, eğitim alanında ve farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar ayrıştırmıştır. Eğitim alanında ulaşılan çalışmalar içinden öğretim üyelerinin güç kullanımı ve öğretmenlerin sınıfta kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin çalışmalar çıkarılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarını konu edinen çalışmalardan dâhil edilme kriterlerine uygun 19 çalışmanın dâhil edilme akış diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Alanyazın Taramasıyla Erişilen Kaynakların Meta-Analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Şeması.

Kodlama Süreci

Araştırma kapsamına dahil edilecek çalışmalar belirlendikten sonra belirlenen temalar çerçevesinde gruplanması kodlama sürecini oluşturur (Dinçer, 2014). Yanlılığı en aza indirebilmek, süreci şeffaf ve titiz bir şekilde yürütebilmek için Excel programında kodlama formu oluşturulmuştur. Analizler düzenlenen kodlama formuna göre yapılmıştır. Kodlama formu ilgili değişken, yazar(lar), örneklem sayısı, korelasyon değeri, kullanılan ölçek, çalışmanın yapıldığı bölge, yayın türü ve okul türüne ait nitel ve nicel değerlerden oluşmaktadır. Her bir güç kaynağı (yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç) için bu şekilde ayrı olarak toplamda 5 form hazırlanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanıldığı için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Meta-analiz çalışmalarında veri analiz süreçleri, analize dâhil edilen örneklemeler temel alınarak, bağımsız çalışmalardan elde edilen bulguların sentezlenmesi, analizlerinin kullanılması ve bu analizler sonucu istatistiksel sonuçların üretilmesini içermektedir (Cooper, 2009). Meta-analiz çalışmasının temel birimi etki büyüklüğü değeridir ve her bir çalışma için hesaplanır. Bu değer iki değişken arasındaki ilişkinin ya da uygulama etkisinin büyüklüğünü yansıtan standart bir ölçüm değeridir. (Hedges ve Olkin, 1985).

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların analizi CMA 2.0 [Comprehensive Meta-Analysis 2.0] programı ile yapılmıştır. Bu çalışmada, etki büyüklüğünün hesaplanmasında korelasyon katsayılarının kullanıldığı korelasyonel meta-analitik yöntem kullanılmıştır. Korelasyonun incelendiği çalışmalarla yapılan meta-analiz, ilgili verilerin bir araya getirilerek ortalama etki büyüklüğü değeri ve homojenliği tespit etmeyi amaçlamaktadır. Meta-analiz çalışmalarında *sabit etkiler modeli* ve *rastgele etkiler modeli* olmak üzere iki temel model bulunmaktadır. Hangi modelin kullanılacağına karar verirken, meta-analize dâhil edilen araştırmaların özelliklerinin hangi modelin ön koşullarını sağladığına bakılması gerekmektedir. Daha geniş bir popülasyon için genelleme yapılması amaçlandığından ve bu çalışmada yer alan çalışmaların işlevsel olarak eşit olmadığı düşünülerek rastgele etkiler modeli kullanılmıştır (Borenstein vd., 2013). Ayrıca Cohen, Manion ve Morrison'un (2013) korelasyonel meta-analiz yöntemi için önerdiği sınıflandırması kullanılmıştır [“00 – .10” çok zayıf, “.11 – .30” zayıf, “.31 – .50” orta, “.51– .80” güçlü, “.81 ≤” çok güçlü].

Ulaşılan araştırmalarda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları üç çalışmada 3 boyut olarak, diğer araştırmalarda ise 5 boyutun tamamı şeklinde ele alınmıştır. Güç kaynakları ölçeklerinin toplam puanı alınmadığından her güç türü ile yapılan korelasyon değerleri ayrı ayrı analiz edilerek raporlanmıştır. Böylece yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç boyutları analiz kapsamında temel alınmıştır.

Yayım Yanlılığı

İncelenen bir konudaki araştırmaların bütününe yayımlanmamış olma hipotezi yayım yanlılığına dayanmaktadır. Özellikle aralarında düşük ilişki düzeyinin belirlendiği ya da anlamlı ilişkilerin tespit edilmediği araştırmalar yayınlanmaya layık bulunmadığından, meta-analiz çalışmalarında toplam etki büyüklüğü değerini olumsuz yönde etkilemekte ve ilgili değer yanlı olarak yükselmektedir. Kayıp verilerden kaynaklı olan bu durumun fazlalığı bazı durumlarda toplam etki düzeyini negatif yönde de etkileyebilmektedir (Borenstein vd., 2009). Meta-analizlerde yayım yanlılığının varlığı bazı istatistiksel yöntemler yardımıyla incelenebilmektedir. Bu çalışmada Orwin's Fail-Safe N analizi, Duval ve Tweedie'nin kes ve ekle, Egger'in regresyon testi ve Kendall's Tau katsayısı kullanılarak yayım yanlılığı olasılığı incelenmiştir.

Tablo 1. Yayım Yanlılığı Bulguları

	Çalışma Sayısı	Klasik Fail-Safe N Sayısı	Duval's ve Tweedy's Kes ve Ekle metodu		Egger Testi	Kendall Tau Katsayısı
			Kesilmiş Çalışma	SOF Gözlenen değer		
KG-ÖV	5	140.00000	0	.28	.48	.31
KG-ÖGV	4	133.00000	0	.34	.19	.50
KG-ÖSİ	4	63.00000	0	-.20	.47	.50
KG-ÖSE	5	39.00000	1	-.00	.45	.50
ÖG-ÖV	5	177.00000	0	.24	.17	.16
ÖG-ÖGV	5	259.00000	0	.33	.38	.31
ÖG-ÖSİ	4	298.00000	0	-.43	.40	.50
ÖG-ÖSE	6	2.00000	2	-.05	.38	.17
ZG-ÖV	5	158.00000	0	.28	.14	.50
ZG-ÖGV	5	22.00000	0	.10	.47	.31
ZG-ÖSİ	4	3.00000	0	-.06	.40	.50
ZG-ÖSE	6	24.00000	0	.09	.40	.09
UG-ÖV	4	112.00000	1	.28	.35	.24
UG-ÖGV	5	344.00000	0	.38	.24	.31
UG-ÖSİ	3	151.00000	0	-.40	.45	.30
UG-ÖSE	3	57.00000	0	-.19	.00	.05
KG-ÖV	4	112.00000	1	.28	.35	.24
KG-ÖGV	5	190.00000	0	.38	.24	.31
KG-ÖSİ	3	120.00000	0	-.40	.45	.30
KG-ÖSE	3	57.00000	0	-.19	.00	.05

KG: Karizmatik Güç, ÖG: Ödül Gücü, ZG: Zorlayıcı Güç, UG: Uzmanlık Gücü, KG: Karizmatik Güç, ÖV: Örgütsel Vatandaşlık, ÖGV: Örgütsel Güven, ÖSİ: Örgütsel Sinizm, ÖSE: Örgütsel Sessizlik

Tablo 1’de görüldüğü gibi Egger’s regresyon katsayısının .05’ten büyük olması, Kendall’s Tau iki kuyruklu p değerlerinin .05’ten büyük olması, Klasik fail-safe N analizine göre meta-analizin geçersiz sayılabilmesi için eklenmesi gereken çalışma sayısının fazla olması, Duval ve Tweedie’nin kes ve ekle yönteminde, düzeltilmiş değerdeki yayın sayısının büyük çoğunlukla olmaması, sadece birkaç meta-analiz için az sayıda yayım eklenmesi okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile belirli örgütsel çıktılar arasındaki meta analiz çalışmasında yayım yanlılığı olmadığını göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde analize dâhil edilen çalışmaların listesi, genel etki büyüklükleri ve heterojenlik testi sonuçları açıklanmıştır. Tablo 2’de analize dâhil edilen çalışmalara ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Bilgiler

Yazar(lar)	Değişken	n	Ölçek türü	Örneklem bölgesi	Yayın türü
1. Altinkurt ve Yılmaz, 2012	Örgütsel vatandaşlık	275	Zafer (2008)	Ege Bölgesi	Makale
2. Altinkurt ve Yılmaz, 2016	Örgütsel güven	376	Yılmaz (2006)	Ege Bölgesi	Makale
3. Apak, 2016	Örgütsel sessizlik	257	Yılmaz ve Altinkurt (2013)	Marmara Bölgesi	Tez
4. Aydın, 2016	Örgütsel sessizlik	450	Aslanargun (2009)	Ege Bölgesi	Tez
5. Bozgöz, 2020	Örgütsel sessizlik	519	Zafer (2008)	Marmara Bölgesi	Tez
6. Çevik, 2018	Örgütsel vatandaşlık, Örgütsel sinizm	381	Zafer (2008)	Akdeniz Bölgesi	Tez
7. Çınar, 2019	Örgütsel vatandaşlık	366	Zafer (2008)	İç Anadolu Bölgesi	Tez
8. Demir, 2014	Örgütsel vatandaşlık	212	Yılmaz ve Altinkurt, 2013	İç Anadolu Bölgesi	Tez

Yazar(lar)	Değişken	n	Ölçek türü	Örneklem bölgesi	Yayın türü
9. Demir, 2017	Örgütsel sinizm	436	Zafer (2008)	Marmara Bölgesi	Tez
10. Demirel, 2012	Örgütsel vatandaşlık	450	Rahim (1996)	İç Anadolu Bölgesi	Tez
11. Deviren, 2019	Örgütsel sessizlik	500	Koşar (2008)	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Tez
12. Girgin, 2019	Örgütsel sessizlik	327	Zafer (2008)	Marmara Bölgesi	Tez
13. Hoşgörür, 2016	Örgütsel sinizm	302	Yılmaz ve Altinkurt (2013)	Ege Bölgesi	Makale
14. Karadağ ve Bektaş, 2013	Örgütsel güven	266	Zafer (2008)	Doğu Anadolu Bölgesi	Makale
15. Karaman, 2015	Örgütsel sessizlik	552	Yılmaz ve Altinkurt (2013)	Ege Bölgesi	Tez
16. Levent, Özdemir, Akpolat, 2016	Örgütsel güven	441	Zafer (2008)	Marmara Bölgesi	Makale
17. Okumuş, 2019	Örgütsel sinizm	478	Yılmaz ve Altinkurt (2013)	Marmara Bölgesi	Tez
18. Özhan, 2016	Örgütsel güven	372	Zafer (2008)	Karadeniz	Tez
19. Pars, 2017	Örgütsel güven	510	Aslanargun, (2009)	Karadeniz	Tez

Meta-analize dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile ilişkisini ele alan örgütsel vatandaşlık ile 5, örgütsel sessizlik ile 6, örgütsel güven ile 5, örgütsel sinizm ile 3 araştırmanın dâhil edildiği görülmektedir. Çevik (2018) araştırmasında güç kaynaklarını hem örgütsel vatandaşlıkla hem de örgütsel sinizmle ilişkilendirmiştir. Araştırma örneklemini farklı bölgelerde ve okul türlerinde görev yapan toplam 7470 öğretmen oluşturmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgütsel Çıktıların İlişkisi

Okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkilere yönelik rastgele etkiler modeline göre meta analiz bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Yasal Güç ile Örgütsel Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi

	n	EB	Z	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	sd	Q	p	I ²
Örgütsel Vatandaşlık	5	.29	4.990	.058	[-.176; 0.404]	4	22.042	.000	81.853
Örgütsel Güven	4	.29	1.229	.238	[-.174; .760]	3	243.265	.000	98.767
Örgütsel Sinizm	4	-.20	-1.243	.162	[-.518; .116]	3	123.133	.000	97.564
Örgütsel Sessizlik	5	-.09	-.795	.113	[-.312; .132]	4	107.473	.000	96.278

EB =etki büyüklüğü; ; Q = ağırlıklı ortalama etki büyüklüklerinin toplam heterojenliği

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç ile örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Heterojenlik testi için Q ve p değerlerine bakılmıştır. χ^2 anlamlılık tablosu incelendiğinde örgütsel vatandaşlık için Q değeri 22.042 sd=4 için (9.488, $p < .05$), örgütsel güven için Q değeri 243.265 sd=3 için (7.815, $p < .05$), örgütsel sinizm için Q değeri 123.133 sd=3 için (7.815, $p < .05$), örgütsel sessizlik için Q değeri 107.473 sd=4 için (9.488, $p < .05$) büyük olduğundan analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğu sonucuna varılabilir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı I² değeri de heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006). I² değeri, % 25 ise düşük düzeyde, % 50 ise orta düzeyde ve % 75 ise yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Araştırmada bulunan I² değerleri %81.853, %98.767, %97.564, %96.278 ile heterojenliğin güçlü düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca tüm örgütsel çıktılar için p değerinin ($p < .05$) anlamlı olması da bulguyu desteklemektedir. Bu nedenle "rastgele etkiler modeli" kullanılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan yasal güç (i) örgütsel vatandaşlık ile .29 değerinde zayıf, (ii) örgütsel güven ile .34 değerinde orta, (iii) örgütsel sinizm ile -.20 değerinde negatif yönde ve zayıf, (vi) örgütsel sessizlik ile arasındaki ilişkinin -.09 değerinde negatif yönde ve çok zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula karşı örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven düzeylerinin artmasında ve örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik davranışlarının azalmasında okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç kaynağının az da olsa etkisi olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları ödül gücü ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkilere yönelik rastgele etkiler modeline göre meta analiz bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Ödül Gücü ile Örgütsel Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi

	n	EB	Z	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	sd	Q	p	I ²
Örgütsel Vatandaşlık	5	.29	7.629	.038	[-.216; .366]	4	9.489	.050	57.831
Örgütsel Güven	5	.31	1.819	.173	[-.024; .652]	4	229.704	.000	98.259
Örgütsel Sinizm	4	-.42	-5.492	.078	[-.579; -.275]	3	28.423	.000	89.445
Örgütsel Sessizlik	6	-.03	-.163	.214	[-.455; -.385]	5	585.475	.000	99.146

EB = etki büyüklüğü; Q = ağırlıklı ortalama etki büyüklüklerinin toplam heterojenliği

Tablo 4'te verilen Q ve p değerleri ile ilk olarak meta-analizin heterojenliği incelenmiştir. χ^2 anlamlılık tablosu incelendiğinde örgütsel vatandaşlık için Q değeri 9.489 sd=4 için (9.488, p <.05), örgütsel güven için Q değeri 229.704 sd=4 için (9.488, p <.05), örgütsel sinizm için Q değeri 28.423 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel sessizlik için Q değeri 585.475 sd=5 için (11.071, p <.05) büyük olduğundan analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğu sonucuna varılabilir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak bulunan I² değerleri %57.831, %98.259, %89.445, %99.146 ile heterojenliğin güçlü düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık dışındaki tüm örgütsel çıktılar için p değerinin (p <.05) anlamlı olması da bulguyu desteklemektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ödül gücü (i) örgütsel vatandaşlık ile .29 değerinde zayıf, (ii) örgütsel güven ile .31 değerinde orta, (iii) örgütsel sinizm ile -.42 değerinde negatif yönde ve orta, (vi) örgütsel sessizlik ile arasındaki ilişkinin -.03 değerinde negatif yönde çok zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin ödül gücü kullanmalarının öğretmenlerin okula karşı vatandaşlık davranışlarını ve güven duygularını arttırdığı, okulda yaşanan hadiselerle karşı sinizm ve sessizlik davranışlarını ise azaltacağı yorumu yapılabilir. Okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı güç ile bazı örgütsel çıktılar

arasındaki ilişkilere yönelik rastgele etkiler modeline göre meta analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Zorlayıcı Güç ile Örgütsel Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi

	n	EB	Z	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	sd	Q	p	I ²
Örgütsel Vatandaşlık	5	.26	3.102	.085	[.097; .429]	4	47.076	.000	91.503
Örgütsel Güven	5	.09	.582	.169	[-.232; .428]	3	218.972	.000	98.173
Örgütsel Sinizm	4	-.06	-.397	.150	[-.353; .234]	3	105.751	.000	97.163
Örgütsel Sessizlik	6	.08	.533	.154	[-.220; .384]	5	303.642	.000	98.353

EB =etki büyüklüğü; Q = ağırlıklı ortalama etki büyüklüklerinin toplam heterojenliği

İlk olarak meta-analiz için Tablo 3'te verilen Q ve p değerleri ile heterojenlik testi incelenmiştir. χ^2 anlamlılık tablosu incelendiğinde örgütsel vatandaşlık için Q değeri 47.076 sd=4 için (9.488, p <.05), örgütsel güven için Q değeri 218.972 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel sinizm için Q değeri 105.751 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel sessizlik için Q değeri 303.642 sd=5 için (11.071, p <.05) büyük olduğundan analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğu sonucuna varılabilir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak bulunan I² değerleri %91.503, %98.173, %97.163, %98.353 ile heterojenliğin güçlü düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca tüm örgütsel çıktılar için p değerinin (p <.05) anlamlı olması da bulguyu desteklemektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan zorlayıcı güç (i) örgütsel vatandaşlık ile .26 değerinde zayıf, (ii) örgütsel güven ile .09 değerinde çok zayıf, (iii) örgütsel sinizm ile -.06 değerinde negatif yönde ve çok zayıf, (vi) örgütsel sessizlik ile arasındaki ilişkinin .08 değerinde çok zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı gücün az da olsa örgütsel sessizliği arttırması önemli bir bulgu olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin kullandıkları uzmanlık gücü ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkilere yönelik rastgele etkiler modeline göre meta analiz bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Uzmanlık Gücü ile Örgütsel Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi

	n	EB	Z	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	sd	Q	p	I ²
Örgütsel Vatandaşlık	4	.28	4.372	.065	[.156; .409]	3	15.588	.001	80.754
Örgütsel Güven	5	.35	1.925	.183	[-.006; .711]	4	258.484	.000	98.453
Örgütsel Sinizm	3	-.40	-2.808	.143	[-2.808; -.121]	2	48.426	.000	95.870
Örgütsel Sessizlik	3	-.13	-.969	.141	[-.414; .140]	3	42.425	.000	95.286

EB =etki büyüklüğü; Q = ağırlıklı ortalama etki büyüklüklerinin toplam heterojenliği

Uzmanlık gücü ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkiye yönelik yapılan meta-analiz için Tablo 4'te verilen Q ve p değerleri ile heterojenliğe bakılmıştır. χ^2 anlamlılık tablosu incelendiğinde örgütsel vatandaşlık Q değeri 15.588 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel güven Q değeri 258.484 sd=4 için (9.488, p <.05), örgütsel sinizm Q değeri 48.426 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel sessizlik Q değeri 42.425 sd=3 için (7.815, p <.05) büyük olduğundan analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğu sonucuna varılabilir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak bulunan I² değerleri %80.754, %98.453, %95.870, %95.286 ile heterojenliğin güçlü düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca tüm örgütsel çıktılar için p değerinin (p <.05) anlamlı olması da bulguyu desteklemektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan uzmanlık gücü (i) örgütsel vatandaşlık ile .28 değerinde zayıf, (ii) örgütsel güven ile .35 değerinde orta, (iii) örgütsel sinizm ile -.40 değerinde orta, (vi) örgütsel sessizlik ile arasındaki ilişkinin -.13 değerinde zayıf etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticisinin uzmanlık gücüne sahip olmasının öğretmenlerin okula karşı vatandaşlık davranışlarının ve güven duygusunun artmasını sağladığı, bununla beraber okulda yaşanan hadiseler karşısında sessizlik ve sinizm davranışlarının azalmasını sağladığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin kullandıkları karizmatik güç ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkilere yönelik rastgele etkiler modeline göre meta analiz bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Karizmatik Güç İle Örgütsel Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi

	n	EB	Z	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	sd	Q	p	I ²
Örgütsel Vatandaşlık	4	.52	2.454	.212	[-.105; .935]	3	169.111	.000	98.226
Örgütsel Güven	5	.37	1.885	.197	[-.015; .756]	4	297.786	.000	98.657
Örgütsel Sinizm	3	-.40	-2.565	.158	[-.715; -.096]	2	59.253	.000	96.625
Örgütsel Sessizlik	5	-.18	-2.296	.079	[-.337; -.027]	4	50.716	.000	92.113

EB =etki büyüklüğü; Q = ağırlıklı ortalama etki büyüklüklerinin toplam heterojenliği

Uzmanlık gücü ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkiye yönelik yapılan meta-analiz için Tablo 4'te verilen Q ve p değerleri ile heterojenliğe bakılmıştır. χ^2 anlamlılık tablosu incelendiğinde örgütsel vatandaşlık Q değeri 15.588 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel güven Q değeri 258.484 sd=4 için (9.488, p <.05), örgütsel sinizm Q değeri 48.426 sd=3 için (7.815, p <.05), örgütsel sessizlik Q değeri 42.425 sd=3 için (7.815, p <.05) büyük olduğundan analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğu sonucuna varılabilir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak bulunan I² değerleri %98.226, %98.657, %96.625, %92.113 ile heterojenliğin güçlü düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca tüm örgütsel çıktılar için p değerinin (p <.05) anlamlı olması da bulguyu desteklemektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan karizmatik güç (i) örgütsel vatandaşlık ile .28 değerinde zayıf, (ii) örgütsel güven ile .35 değerinde orta, (iii) örgütsel sinizm ile -.40 değerinde orta, (vi) örgütsel sessizlik ile arasındaki ilişkinin -.13 değerinde zayıf etki büyüklüğüne olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin sahip olduğu karizmatik güç öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve örgütsel güven duygularını az da olsa arttırmakta, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışlarını ise az da olsa azaltmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile bazı örgütsel çıktılar arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki çalışmaların bulgularını yorumlamak ve sentezlemektir. Bu amaçla, çalışmalar belirli dahil etme ve hariç tutma kriterleri ile seçilmiş ve analizin sonraki aşamaları için 7.470 katılımcı ile 19 çalışma seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların büyük kısmının tez olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında, Türkiye’de üretilen bilimsel yayınların incelenmesinden sonra okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların meta-analizi yapılmıştır. Analiz bulgularının heterojen olduğu görüldükten sonra rastgele etkiler modelindeki etki büyüklükleri incelenmiştir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç kaynağı ile örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven arasında pozitif yönde ve zayıf, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türk eğitim sisteminde okullar bürokratik bir örgüt yapısına sahip olduğundan yasal metinlere ve kurallara vurgu yapılmaktadır (Bursalıoğlu, 2003). Bu durum da okul yöneticilerini yasal gücü yani yetkiyi kullanmaya itmektedir. Ancak okulların yapısı gereği gevşek yapılı örgütler olduğu (Weick, 1982) göz önünde bulundurulursa yöneticinin çalışanlara belirli direktifler verme değil, yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmak için destek olmaları beklenir (Aydın, 2000). Aşırı yasal güç kullanımı öğretmenlerin iş performansını, ilişkilerini ve moralini olumsuz etkileyebilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012). Yasal güç ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışları ve okula duydukları güvenin çok az artması, sessizlik ve sinizm davranışlarının ise çok az azalması salt yasal güç kullanımının öğretmenleri etkilemede yeterli olmadığı, aşırı kuralcı ve bürokratik yönetim anlayışından biraz uzaklaşmaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Benzer şekilde ödül gücü ile örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven ile pozitif yönde ve zayıf, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile ise genel olarak zayıf ve negatif yönde bir

iliŖki bulunmuŖtur. Seçkin'e (1990) göre Türk eğitim sistemi ödüllendirmeye çok fazla yer vermekle birlikte ödüllendirme için gerekli ltlerin yeterince açıklanmaması adil kullanılmadığına iliŖkin bir inanç oluŖturmaktadır. Ödül gücü ile öğretmenlerin vatandaşlık davranıŖları ve okulda duydukları güven arasında zayıf bir iliŖki bulgusu bu inanca dayandırılabilir. İlgili literatür okul yöneticilerinin ödül gücünün alıŖanların kapasitelerini en yüksek düzeyde kullanmaları ve örgüte katkı sağlamaları amacıyla kullanılması gerektiğini, doğru insanları doğru zamanlarda takdir edilerek ödül verilmesinin etkili olacağını belirtmektedir (Usta ve Kkltan, 2012).

Okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanmaları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasında genel olarak pozitif yönde ve zayıf bir iliŖki ortaya ıkmıŖtır. Zorlayıcı güç türü, okul yöneticilerinin yasal mevzuata dayalı olarak ceza verme yetkisidir (Atmaca, 2014). KoŖar ve alık (2011) araŖtırmalarında zorlayıcı g ile okullardaki bürokratik kültür arasında pozitif iliŖki bulmuŖlardır. Türk eğitim sisteminin bürokratik yapısı, bürokratik yönetim anlayıŖını beraberinde getirdiğinden (Alanoğlu ve DemirtaŖ, 2019) zorlayıcı güç, öğretmenler tarafından birinci derecen amirleri konumunda olan okul müdürleri için çok fazla olumsuz bir durum olarak deđerlendirilmemiŖ olabilir. Bununla beraber örgütsel sinizim ile negatif yönde ve zayıf bir iliŖki tespit edilmiŖtir. Zorlayıcı güç ise örgütsel sessizliği arttırırken, örgütsel sinizmi çok az azaltmaktadır. Zorlayıcı gücün az da olsa örgütsel sessizliği arttırması önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Okullarda zorlayıcı gücün kullanımı genellikle öğretmenlerin hataları nedeniyle yasal iŖlem yapılabilmesi ya da bunun baskı olarak kullanılabilmesi Ŗeklinde görülmektedir (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014). Nitekim Altınkurt (2014), okul yöneticilerinin emredici ve kısıtlayıcı davranıŖlarının öğretmenlerin sessizlik davranıŖlarını arttırdığını, destekleyici davranıŖlarının ise sessizlik davranıŖlarını azalttığını tespit etmiŖtir. Okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanımını arttırmalarının öğretmenlerin okuldaki duyusallık ve/veya davranıŖsal olarak uzaklaŖtıracadıđı ve performanslarını dŖreceadıđı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sahip olduğu uzmanlık gücü ve karizmatik g ile örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir iliŖki tespit

edilirken, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki büyüklüğü tespit edilmiştir. Çelik (2003) etkili liderlerin uzmanlık ve karizmatik gücünü daha çok kullanması gerektiğini belirtmektedir. Okul yöneticisinin uzmanlık gücü daha çok eğitim ve deneyim durumunu belirtmektedir (Yılmaz vd., 2014). Türkiye’de ise okul yöneticisi olmak için eğitim yönetimi alanında herhangi bir eğitim alma zorunluluğu olmadığından, sadece yöneticinin kendi bireysel mesleki çabalarına bağlı olduğundan uzmanlık gücünü kullanmaları zorlaşmaktadır.

Özet olarak okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini sağlarken ve okula karşı güven duygularını arttırırken, örgütsel sinizm ve sessizlik davranışlarını azaltmaktadır. Kalağan (2009) okul yöneticisine duyulan güvenin öğretmenlerin sinik ve sessizlik davranışlarını azalttığını tespit etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticisinin zamanında ve doğru miktarda kullandığı yasal güç ve ödül gücü ile sahip olduğu karizmatik ve uzmanlık gücü becerilerinin yöneticiye ve okula duyulan güveni arttırdığı söylenebilir. Kurnaz (2019) öğretmenlerin düşünce ve deneyimlerini korkmadan ifade edebilmeleri veya sessiz kalmalarının, yöneticilerin tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışanlarına karşı olumlu davranışlar gösteren, onları motive ederek kendilerinin değerli olduklarını hissettiren yöneticilerin örgütlerinde, örgütsel sessizlik ve sinizm gibi olumsuz davranışlar daha az gözlenmektedir (Erol ve Köroğlu, 2013). Bu bağlamda okullarda yöneticilerin, yasal güç ve ödül gücünü kullanmaları, zorlayıcı gücü daha az tercih etmeleri ve özellikle uzmanlık gücü ve karizmatik güce sahip olmaları öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlar göstermesi açısından önemlidir. Toplumun temel kurumlarından biri olan eğitim sisteminde öğretmenler önemli bir rol oynadıklarından toplumun kalkınması için üretken ve verimli olmaları, sorunlara duyarlılık göstermeleri ve demokratik bir iklimde görüşlerini ifade edebilmeleri önemlidir (Yılmaz, 2013).

Sonuç olarak okulda eğitim-öğretimle ilgili etki ve sonuçların odağında öğretmen bulunduğu ve okullar informal yani güçlü olan örgütler olduğundan yönetici-öğretmen iş birliği zorunlu görünmektedir. Okul yöneticileri birden fazla güç kaynağına

sahip olabilir. Yasal g¼c¼n¼n yanı sıra ¼ğretmenler tarafından beğenilen bir kişiliğinin olması, deneyimlerine ve bilgisine güven duyulması, mevcut imkânlar dahilinde küçük ¼d¼llerle ¼ğretmenlerin takdirini kazanması m¼mk¼n olabilir. Y¼netici, okul gelişimine katkı sağlayan ¼ğretmenleri destekleyebilir, onların sorunlarıyla ilgilenebilir, daha ¼ok kendi etkileyici g¼c¼n¼ kullanabilir, okulda güven ortamı sağlayarak olumlu bir okul iklimi oluşturabilir. Okul y¼neticilerinin belli aralıklarda ¼ğretmenlerle bir araya gelerek gerek okulla ilgili gerekse kişisel ¼ğretmenlerle iletişimlerini g¼çlendirmeleri, g¼ç kaynaklarını doğru ve zamanında kullanmaları ¼ğretmenlerin okula karşı vatandaşlık davranışlarını ve güven duygularını arttırabilecek sinizm ve sessizlik davranışlarını azaltabilecektir. Başka bir deyişle b¼rokratik ya da formal ilişkilerden ziyade g¼vene dayalı daha katılımcı ve işbirlikçi ilişkiler kurması ¼nerilebilir. İleride yapılacak araştırmalarda ¼ğretmenlerde ¼rg¼tsel sinizm, ¼rg¼tsel sessizlik ve ¼rg¼tsel t¼kenmiřliđe neden olan unsurlar belirlenebilir ve bu olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılmasına y¼nelik nitel araştırmalar yapılabilir, yapılan bu araştırmalar meta-sentez y¼ntemi ile birleştirilerek T¼rkiye'deki b¼y¼k resmin nitel verilerle daha iyi g¼r¼lmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Yıldız imi () ile işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dâhil edilen çalışmalarını göstermektedir.*

- Afzalur Rahim, M. (1986). Some psychometric properties of two measures of french and raven bases of power. *The Journal of Psychology*, 120(5), 465-472. doi: 10.1080/00223980.1986.9915478
- Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 98-124.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297. doi: 10.1080/09720073.2014.11891546
- *Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1833-1852.
- *Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2016). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70. doi:10.1108/02621711211191005
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1-17.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Relationship between school principals' use of power sources and teachers' organizational cynicism perceptions. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- *Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, Ş., & Coşkun, R. (2007). Örgütsel güç'e ilişkin eleştirel bir çözümleme. *Akademik İncelemeler*, 2(2), 97-128.

- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1), 81-91. doi: 10.1080/09720073.2014.11891417
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein H. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. Serkan Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- *Bozğöz, İ. E. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandıkları konumsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Program, İstanbul.
- Bulut, S. (2019). *Okullarda örgütsel güç kaynakları ve psikolojik sermaye ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Burke, R. J., & Wilcox, D. S. (1971). Bases of supervisory power and subordinate job satisfactions. *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 3(2), 183. doi: 10.1037/h0082260
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N., & Çelikten, M. (2000). Alt düzey personelin güç kaynakları (Erciyes Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 269-290.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177. doi: 10.1007/BF03029253.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Cooper, H. M. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: A guide for literature review* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- *Çevik, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki*

- ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- *Çınar, S. O. (2019). *Okul müdürlerinin güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta analiz çalışması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çora, H. (2020). Effects and results of leadership power-bases on organizational learning in educational institutions. *KAUJEASF*, 11(21), 48-63.
- Çubukçu, B. (2018). *Özel okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dean W.J., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23, 341–352. doi: 10.5465/amr.1998.533230
- *Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- *Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Demirel, G. Ö. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz.* Ankara: Pegem Yayınevi.
- Diş, O., & Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Ersoy, S. (2020). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics Of Organization Theory*, 7, 311-320.
- George J., & Jones, G. R. (1995). *Organizational behaviour*. USA: Addison-Wesley Pub.Co.
- *Girgin, S. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Gövez, E. (2013). *Örgütsel sinizm ve dönüştürücü/etikleşimci liderlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülaktı, Z. A. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Hedges, L.V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005). *Management* (International ed.). USA: Pearson Prentice Hall.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P., & Gales, L. M. (2003). *Organization theory: A strategic approach*. NJ: Upper Saddle River, Pearson Education.
- *Hoşgörür, V. (2016). Relationship between powerbases used by school administrators and teachers' organisational cynicism behaviours. *International Scientific Researches Journal*, 72(5), 51-75. doi:10.21506/j.ponte.2016.5.28
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). Dichotomization of continuous variables: The implications for meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 75(3), 334-348. doi: 10.1037/0021-9010.75.3.334
- İnce, T., & Turan, Ş. (2011). Organizational cynicism as a factor that affects the organizational change in the process of globalization and an application in Karaman's public institutions. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 37, 104-122.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- *Karadağ, E., & Bektaş, F. (2013). The Analysis of relationship between organizational power and organizational trust. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(4), 597-600.


- Karakaş, A. (2018). *Öğretmenlerin müdürlerin güç temeline ilişkin algulamaları: Fenomenografik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- *Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kodal, D. U. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koşar, S. (2016). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (ss.100-129) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Koşar, S., Kılınç, A. Ç., Er, E., Öğdem, Z., & Savaş, G. (2014). Examining the relationship between teachers' perceptions of primary school principals' power styles and teacher professionalism. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 322-338.
- Kutlu, H. (2019). *Öğretmen yabancılaşması ve okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- *Levent, F., Özdemir, N., & Akpolat, T. (2018). Why Is There a Disequilibrium Between Power and Trust in Educational Settings? *IAFOR Journal of Education* 6(1), 91-102.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Millî eğitim bakanlığı personeline başarı, üstün başarı belgesi ve ödül verilmesine dair yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1637.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-85. doi: 10.1177/009102609001900408
- Morrison, E. W., & Milliken, J. F. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. doi:10.5465/amr.2000.3707697
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). CA: SAGE Publications
- *Okumuş, K. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

- Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Canada: Lexington Books
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- *Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Özkalp, E., & Kirel, C. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özkul, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sultangazi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Petitti, D. B. (2001). Approaches to heterogeneity in meta-analysis. *Statistics In Medicine*, 20(23), 3625-3633. doi: 10.1002 / sim.1091
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Polat, S. (2013). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rahim, M. A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervision: Evidence from a national sample of managers. *Journal of Management*, 15(4), 545-556. Doi:10.1177/014920638901500404
- Raven, B. H. (1993). The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227-251. doi:10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22. doi: 10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., and Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307-332. doi:10.1111/j.1559-1816.1998.tb01708.x

- Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R., and Podsakoff, P. M. (1991). Can ipsative and single-item measures produce erroneous results in field studies of French and Raven's (1959) five bases of power? An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 106.
- Seçkin, N. (1990). Orta dereceli okul öğretmenlerin aldıkları ödüller ve cezalara ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 77, 24-36.
- Ward, E. W. (1998). Managerial power bases and subordinates' manifest needs as influences on psychological climate. *Journal of Business and Psychology*, 12(3), 361-378.
- Weber, M. (1947). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı*. (Çev. Özer Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.
- Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Uğur, S. S. (2016). *Kişilik tiyolojilerine göre çalışanların örgütsel sessizlik algılamaları: Kamu ve özel kesimde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uğur, İ. D. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Urwick, L. F. (1944). *The elements of administration*. New York: Harper & Brothers.
- Usta, I., & Küçükaltan, D. (2012). Ödüllendirmenin örgütsel bağlılığa etkisi: İstanbul'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-89
- Varoğlu, D. (2013). Örgütlerde güç ve politika. A. Ç. Kirel ve O. Ağlargöz (Ed.), *Örgütsel davranış*. (ss. 168-191) içinde. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *The Phi Delta Kappan*, 63 (10), 673-676.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th Ed.). London: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 416-423.
doi:10.1037/0021-9010.76.3.416

- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zıblım, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki (Muğla/Türkiye-Tamale/Gana örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

ORCID

Emine DOĞAN  <https://orcid.org/0000-0002-1333-3096>

SUMMARY

Purpose

The sources of power that school administrators use are important in terms of schools' continuing their activities efficiently and achieving their targets. The sources of power used by school administrators affect teachers socially and psychologically as well as impacting their performance. The purpose of the study was to perform a meta-analysis by compiling studies that examined the relationships of the sources of power used by school administrators with organizational citizenship, organizational trust, organizational cynicism, and organizational silence.

Method

In order to determine the studies to be included in the meta-analysis, articles and theses related to the purpose of the current study were analyzed. To this end, Google Scholar, ULAKBIM, YOK National Thesis Center, and EBSCO databases were scanned until 18 May 2021. 19 studies examining the sources of power used by school administrators, which met the inclusion criteria, were included in the study. In calculating the impact size in the study, correlational meta-analytic method in which correlation coefficients were used was employed. As it was aimed to generalize the results to a larger population, and considering that the studies included in the current study were not equal in terms of their functions, random effects model was used.

Findings

Egger' regression coefficient being higher than .05 in the whole meta-analysis regarding sources of power and certain organizational outcomes, Kendal's tau-b p values being higher than .05, the number of studies that should be added for the meta-analysis to be considered invalid according to classic fail-safe analysis being too many, the number of publications with corrected value in Duval and Tweedie's trim and fill method not being in majority, and addition of few publications for only a few meta-analyses all show that there is no publication bias in the meta-analysis study on the relationship between the sources of power used by school administrators and certain organizational outcomes. The relationship impact size of legitimate power used by school administrators was calculated as .29 with organizational citizenship, .34 with organizational trust, -.20 with organizational cynicism, -.09 with organizational silence; the relationship impact size of reward power was calculated as .29 with organizational citizenship, .31 with organizational trust, -.42 with organizational cynicism, -.03 with organizational silence; the relationship impact size of coercive power was calculated as .26 with organizational citizenship, .09 with organizational trust, -.06 with organizational cynicism, .08 with organizational silence; the relationship impact size of expert power was calculated as .28 with organizational citizenship, .35 with organizational trust, -.40 with organizational cynicism, -.13 with organizational silence; and the relationship impact size of referent power was calculated as .28 with organizational citizenship, .35 with organizational trust, -.40 with organizational cynicism, and -.13 with organizational silence.

Conclusion and Discussion

While the legitimate power, reward power, expert power, and referent power used by school administrators cause teachers to display organizational citizenship behavior and increase their trust in the school, they decrease their organizational cynicism and organizational silence behaviors. It can be claimed that legitimate power and reward power used by the school administrator at the right time and in the right amount, and referent and expert power skills they have increase the trust felt for the administrator and the school. The fact that expert power increase organizational silence, albeit to a little extent, is considered a significant finding. It can be stated that school administrators' increased use of expert power can estrange teachers from the school emotionally and/or behaviorally. In this context, use of legitimate power and reward power by school administrators and their preferring coercive power less and especially having expert power and referent power are important in terms of teachers' displaying positive attitudes and behaviors.

Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Görüşleri*

Distance Education in the Covid-19 Pandemic: Preschool Teachers' Views on the Process

Elçin YAZICI¹, Hasan Kağan KESKİN², Yücel GELİŞLİ³

¹Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. elcinyazici@duzce.edu.tr,

²Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. kagankeskin@duzce.edu.tr,

³Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. gelisli@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.05.2022

Yayına Kabul Tarihi: 22.07.2022

ÖZ

Araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel desende tasarlanmıştır ve nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir ve Denizli il merkezinde görev yapan 28 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Veriler öğretmenlerle internet ortamda yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerini Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel istatistik yapılmıştır. Araştırma sonucunda 6 farklı tema ve 22 kategori yer almaktadır. Birinci temada uzaktan eğitimin tanımına ilişkin olumlu, olumsuz ve karşılaştırmalı kategoriler şeklinde tanımlar yapılırken ikinci temada uzaktan eğitim sürecinde kullanılan iletişim araçları senkron ve asenkron şeklinde kategorileştirilmiştir. Üçüncü temada öğretmenlerin bu süreçte çocukların dikkatini çekmek için etkileşim odaklı, sözel anlatım odaklı ve aile katılımı odaklı ve diğer türde etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Dördüncü temada uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri olarak teknoloji, çocuk, öğretmen ve aile açısından kategoriler yer alırken; beşinci tema olan uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri olarak teknoloji, öğretmen, çocuk, aile ve mekân açısından kategoriler yer almaktadır. Son olarak altıncı temada ise uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneriler yer almaktadır. Bu temada sistem, ebeveyn, öğretmen desteği ve diğer türde önerilere yer verilmiştir.

***Alıntılama:** Yazıcı, E., Keskin, H. K. ve Gelişli, Y. (2022). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim: okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1371-1408.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, Okul öncesi, Covid-19 pandemisi

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the views of preschool teachers on distance education during the Covid-19 pandemic. The research was designed in a qualitative design and the interview method, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research was determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, and 28 preschool teachers working in Denizli city center were interviewed. The data were collected as a result of the interviews made with the teachers on the internet. As a data collection tool in the research, "Preschool Teachers' Views of Distance Education Evaluation Form" was used. Content analysis and descriptive statistics were used in the analysis of the data. There are 6 different themes and 22 categories as a result of the research. In the first theme, positive, negative and comparative comparisons regarding the definition of distance education were used. While definitions were made as categories, in the second theme, the communication tools used in the distance education process were categorized as synchronous and asynchronous. In the third theme, it was seen that the teachers included interaction-oriented verbal expression-oriented, family participation-oriented and other types of activities to attract the attention of the children in this process. While the fourth theme includes categories in terms of technology, children, teachers and families as the positive aspects of the distance education process, the fifth theme includes categories in terms of technology, teachers, children, families and space as the negative aspects of the distance education process. Finally, the sixth theme includes suggestions regarding the distance education process. This theme includes system, parent, teacher support and other types of suggestions.

Keywords: Distance education, Preschool, Covid-19 pandemic

GİRİŞ

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 adı verilen virüs, tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Bunun sonucunda Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 30 Ocak 2020 tarihinde uluslararası öneme sahip bir halk sağlığı acil durumu olarak ilan etmiştir. İki ay bile geçmeden DSÖ, 11 Mart 2020 tarihinde bu hastalığı, Covid-19 pandemisi olarak adlandırmıştır (Dayal ve Tiko, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020). Covid19 pandemisi, dünya çapında çeşitli medya platformlarında geniş çapta rapor edilmiş ve benzeri görülmemiş bir hastalık olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte, dünyanın pek çok yerinde hizmetler durdurulmuş ve birtakım önlemler alınmıştır. Tüm dünya ülkeleri gibi Türkiye'de bu süreçten pek çok yönü ile olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Olumsuz etkilenen en önemli alanlardan biri de eğitimidir (Dayal ve Tiko, 2020). Saavedra (2020)

tarafından bildirildiği üzere Covid-19 pandemisi, 161 ülkede yaklaşık 1,6 milyar çocuğu etkileyerek eğitim sistemlerinde tarihteki en büyük bozulmaya neden olmuştur. Okulların ve diğer öğrenim alanlarının kapanması, dünyadaki öğrenci nüfusunun yüzde 94'ünü, düşük ve orta gelirli ülkelerde yüzde 99'a varan oranda etkilemiştir (Destriani, Bangsa ve Annisa, 2021). Eğitim faaliyetlerinin durmaması için ilgili birimlerce pek çok tedbir kararı alınmıştır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı haftalık ders programlarının yapılandırılarak, çeşitli dijital içerikli platformlar aracılığıyla gerekli telafi eğitimi desteği sunulacağını açıklamıştır. Bu doğrultuda Covid-19 pandemi sürecinde eğitimin sürekliliğini sağlamak adına milyonlarca öğrenci ve öğretmen için uzaktan eğitim süreci başlamıştır (Aktan Acar, Erbaş ve Eryaman, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021).

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin mekân ve zamandan bağımsız bir şekilde bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla birbirleriyle etkileşime girdiği bir öğrenme veya öğretme modelidir (Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök, 2020; Rai ve Basnet, 2021). Aynı zamanda öğrenenin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmasını sağlayan, yüz yüze eğitime oranla daha esnek bir yapıya sahip olan bir sistemdir (Duman, 2020; Emin ve Elaldı, 2021). Genel olarak uzaktan eğitim, farklı öğrenme ortamlarında bulunan öğretmen, çocuk ve eğitim materyallerinin uygun bilgi ve iletişim teknoloji araçları kullanılarak geniş kitlelere eğitim olanağı sağlayan bir uygulama olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak uzaktan eğitimin önemli bir süreç olduğu, her yaştan ve düzeyden öğrenciye ve onların gereksinimlerine göre ayrıntılı bir şekilde planlanması gerektiği belirtilmektedir (Aktan Acar vd., 2021). Uygun zaman, mekân ve koşulların mümkün olduğu bir durumda, öğretmen ve öğrenme sürecini sağlamada her zaman zorluklar vardır. Bunun nedeni öğretme ve öğrenmenin; öğretim tekniklerinin seçimi, öğretim ortamı, öğretim materyalleri ve değerlendirme gibi pek çok yönü kapsayan öğretme ve öğrenme ilkelerini içermesi gerektiği gerçeğidir. Bu etkinlikler çevrimiçi yani uzaktan eğitim şeklinde sunulduğunda öğretme ve öğrenme uygulaması daha zorlayıcı hale gelmektedir (Hartatik ve Fulka Bia'yuni, 2020). Koşulların uygun olmadığı bu süreçte her öğrencinin nitelikli eğitim alabilmesi ve fırsat eşitliğinden

yararlanabilmesi, uzaktan eğitimin yapılma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle eğitimi her düzeyde ve çeşitli şekillerde etkileyen pandemi sürecinde uzaktan eğitim, olmazsa olmazlar arasında yerini almıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu noktada uzaktan eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin rolü, küresel çapta yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde daha da önem kazanmıştır.

Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenler, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime beklenmedik ve zorunlu bir geçişe hızla yanıt vermek zorunda kalmıştır (Carrillo ve Flores, 2020). Dünyanın dört bir yanındaki öğretmenlerin yüz yüze olarak tasarladıkları dersleri kısa bir sürede uzaktan öğrenmeye dönüştürmekten başka çareleri yoktu. Öğretmenler bir taraftan bu sürece alışmaya çalışırken bir taraftan da uzaktan eğitim sistemine adapte olmaya çalışmıştır (Marek, Chew ve Wu, 2021). Darling-Hammond ve Hyler'a (2020) göre pandemi sürecinde öğretmenlerin, uzaktan eğitimin getirdiği yeni rollere mutlak suretle hazır olmaları gerektiği belirtilmiştir. Çünkü uzaktan eğitim, pandemi sürecinden önce genel olarak farklı sınıf düzeylerinde uygulansa da özellikle okul öncesi düzeyinde ilk kez ülke çapında kitlesel olarak uygulanmıştır. Öğretmenler çocukların evdeki süreci nitelikli bir şekilde geçirebilmeleri için uzaktan eğitim stratejilerini eğitim sürecine dâhil etmeye çalışmışlardır (Demir ve Özdaş, 2020; Erbil, Demir ve Erbil, 2021). Öğrenme biliminde, çocukların "öğrenmeyi öğrenme" yeteneklerinin geliştirilerek daha derin öğrenmeye odaklanan bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ulaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, çocukların sosyal ve duygusal deneyimlerinin öğrenmelerini etkilediği ve öğretmenler etkili olabilmek için bu gelişim alanlarını nasıl entegre edeceklerini öğrenmelidir. Yani bu süreçte öğretmenlerin yeni öğretmenlik rollerini geliştirmeleri ve öğrenme fırsatlarını mevcut ihtiyaçlara uyacak şekilde dönüştürmeleri gerekmektedir (Darling-Hammond ve Hyler, 2020).

Öğretmenler çevrimiçi teknolojiyi öğrenim sistemlerinin olumlu bir parçası olarak görmelidir. Sıkışan eğitim çarkı, öğrencilerin geleceğine dair birtakım belirsizlikleri beraberinde getirse de teknolojinin yaşamımızdaki önemini de ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler çevrimiçi öğrenmeyi eğitimsel zorlukların üstesinden gelmek için yararlı

bir araç olarak görmeye başlamıştır (Rai ve Basnet, 2021). Çocukların eğitim sürecinden geri kalmamaları için çeşitli yazılımlar, programlar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden planlamalarını yürütmüşlerdir. Fakat bu planlamaları yürütebilmeleri, çocukların da teknoloji kullanma becerilerini gündeme getirmiştir. Teknolojiyi kullanma becerisi okul öncesi dönemdeki çocuklar için yeterli düzeyde olmadığından çocukların bağımsız olarak eğitim sürecine katılmalarına ilişkin çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmuştur. Çünkü okul öncesi dönem çocukları, teknolojik araçlarla sınırlı deneyime sahip ve bağımsız olarak bu araçları kullanma konusunda yeterli düzeyde değildir. Ayrıca çocuklar süreci kendi kendini yönetme, motive olma ve öğretmenin yardımı olmadan eğitim materyalini anlamada problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir (Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak, 2020; Gündoğdu, 2021).

Dolayısıyla teknoloji kullanımının hızla arttığı bu süreçte, çocukların bu araçlarla iletişimi amaçlı bir şekilde olmalıdır. Bu süreçte çocukların gün içinde pek çok etkinlik için karşı karşıya kaldığı bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araçların ne kadar sıklıkla ve nasıl kullanılması gerektiği önemlidir. Bu araçların kullanımı, olumlu ve olumsuz sonuçları da beraberinde getirmekte ve eğitimin verimliliği üzerinde etki bırakmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde başlayan bu tanışıklığın çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun ve doğru araçlarla yapılması sağlanmalıdır (Aktan Acar vd., 2021; Aral vd., 2021; Çalışkan ve Özbay, 2015). Bu da ancak okul öncesi öğretmenlerinin yapacakları doğru planlamalarla mümkün olmaktadır.

Covid-19 pandemi sürecinde eğitim etkinliklerinin uygulanmasında kilit rol alan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri, uzaktan eğitimin iyileştirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Öğretmenler için bu süreç zorlayıcı olsa da, bu sürece hazırlığı yeniden düşünmek ve yeniden keşif için bir fırsat yaratmıştır. Bu değişim anından bahseden Paulo Freire, İspanyol şair Antonio Machado'nun sözlerini "Yolu yürüyerek yapıyoruz. Ve yolda yürürken, icat ettiklerimizi birbirimizle paylaşmaya söz vererek daha fazlasını öğreneceğiz" şeklinde farklı sözcüklerle ifade etmiştir (Darling-Hammond ve Hyler, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin görüşlerini ve deneyimlerini incelemek gelecekte karşılaşılabilecek olası

benzer durumlarda yapılması gerekenleri belirlemede önemli bir durum olarak görülebilmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerin geliştirilmesi uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli yürütülebilmesi açısından da önem arz etmektedir. Araştırmanın bu kapsamda gerçekleştirilecek olan çalışmaların niteliğine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir

Araştırma Modeli

Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, yaşanmış deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir ve araştırma sorularına deneyimin doğru bir tanımıyla yanıt veren metodolojik bir çerçeve kullanır. Burada amaç, bireylerin yaşadıkları durumun nedenlerini derinlemesine incelemek ve belirlemektir (Alshawish, Qadous ve Yamani, 2020; Creswell, 2016). Fenomenolojik araştırma doğuştan özeldir. Çünkü araştırmacı analiz ve yorumlama aracıdır. Bu nedenle kişisel deneyimlerimiz, önyargılarımız, değerlerimiz ve incelenen fenomenle olan ilişkilerimiz araştırma sürecini etkiler (Holyoak, Fife ve Hertlein, 2021). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin algıları, uzaktan eğitimden ne anladıkları ve bu süreçteki deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışılmıştır.

Ayrıca fenomenolojik araştırma tasarımı, veri toplamak için araçların (röportajlar, belgeler ve video izleme gibi) bir kombinasyonuna izin verdiği için mevcut çalışma için uygundur. Fenomenologlar, tüm katılımcıların bir fenomeni deneyimledikçe ortak

noktalarının ne olduğunu açıklamaya odaklanır. Bu özel çalışmada ortak faktör, tüm katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinden etkilenmesidir. Öğretmenler okula gitmeden eğitim sürecini devam ettirmeye çalıştıkları için çeşitli deneyimlerle karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle fenomenolojik yaklaşım, araştırmacının incelenen fenomenler hakkında derinlemesine bir anlayış kazanmasına izin verdiği için de uygundur (Tinashe ve Tinashe, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli kriterlere sahip teknik bir veri örneklemesidir. Araştırma sorularına ilişkin zengin veriler sağlayacak en uygun kişilerin seçilebilmesi için kullanılır. Bu yöntemde katılımcıların özellikleri bellidir (Alshawish vd., 2020; Marpaung, Pratama, Marlie ve Liefandy, 2021). Bu özellikler araştırmanın amacı dikkate alındığında; okul öncesi öğretmeni olması, öğretmen adaylığının kalkması ve kadrolu olarak görev yapıyor olması, karantina kapsamında uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmüş olması ile araştırmaya katılmada istekli olması şeklinde belirlenmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenen özellikler dikkate alınarak araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 31 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Fakat hazırlanan çevrimiçi form gözden geçirildiğinde, 1 öğretmenin sorulara verdiği yanıtların sorularla uyumsuz olduğu, 2 öğretmenin ise soruların bazılarına yanıt vermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışma grubuna 28 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere araştırma kapsamında Ö1, Ö2, Ö3...ve Ö28 şeklinde kodlar verilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin *cinsiyet değişkeni* açısından %89,6'sının kadın (n=26), %10,3'ünün erkek (n=3); yaş *değişkeni* açısından %58,6'sının 36-45 yaş (n=17), %31'inin 26-35 yaş (n=9) ve %10,3'ünün ise 20-25 yaş (n=3) aralığında dağılım gösterdiği görülmektedir. *Öğrenin durumu değişkeni* açısından %96,5'inin lisans mezunu (n=28), 3,4'ünün ise lisansüstü mezunu (n=1);

mesleki deneyimlerinin %48,2'sinin 1-10 yıl (n=14), %41,3'ünün 11-20 yıl (n=12) ve %10,3'ünün ise 21 ve üzeri (n=3) arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. *Çalışılan yaş grubu değişkeni* açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin %48,2'sinin 61-72 aylık (n=14), %37,9'unun 49-60 aylık (n=11) ve %13,7'sinin ise 36-48 aylık (n=4) yaş grubuyla çalıştığı görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini belgelemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Seaman (1987), yarı yapılandırılmış görüşmelerin derinlemesine bilgi yakalayabildiğini ve belirli bir çalışma alanında bilgilerin toplanmasına izin verebildiğini belirtmektedir. Derinlemesine görüşmenin temelinde, diğer bireylerin yaşanmış deneyimlerini ve bu deneyimden çıkardıkları anlamı anlamaya yönelik bir ilgi vardır (Tinashe ve Tinashe, 2020). Formun hazırlanma sürecinde ilk olarak araştırmacının amacı doğrultusunda ilgili alan yazın taranmış ve buna bağlı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular araştırmacılar tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve kapsam geçerliğini sağlamak için okul öncesi eğitimi alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bazı sorularda değişikliğe gidilmiş, bazı sorular tekrarlandığı için çıkarılmış, bazı sorular ise amaca hizmet etmediği gerekçesiyle kapsam dışı bırakılmıştır. Daha sonra, hazırlanan soruların anlaşılabilirliği için üç okul öncesi öğretmeniyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin bilgilerden oluşurken ikinci bölüm okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini temsil eden açık uçlu altı sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- Uzaktan eğitimi nasıl tanımlarsınız?
- Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız iletişim araçları nelerdir?

- Uzaktan eğitim sürecinde çocukların dikkatini çekmek için neler yapıyorsunuz?
- Uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri neler?
- Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri neler?
- Uzaktan eğitime ilişkin önerileriniz neler?

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilk olarak Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna başvurulmuştur. İlgili etik kurul, araştırmayı 131650 sayılı etik kurul uygunluk belgesi ile onaylamıştır. Araştırmanın katılımcıları görüşmeden çekilme veya soruları yanıtlamama konusunda özgürdür. Araştırma boyunca verilerin gizliliği korunmuştur. Araştırmaya katılmaya istekli olan katılımcılara araştırmanın amacından ve içeriğinden bahsedilmiştir. Ayrıca katılımcılara görüşmelerden elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı, Google form üzerinden katılımcılara e-posta olarak ulaştırılmıştır. Çünkü görüşmeler, Covid-19 pandemi sürecinde yapıldığı için, yüz yüze görüşme yerine internet ortamında çevrimdışı ve yazılı olarak gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. Seggie ve Bayyurt (2017) görüşme verilerinin yüz yüze toplanabileceği gibi internet veya telefon aracılığıyla görüntülü veya yazılı bir şekilde de toplanabileceğini belirtmektedirler. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve e-posta aracılığıyla gerçekleştirilen e-görüşme tekniği ile katılımcılar soruları istedikleri şekilde yanıtlama fırsatı bulurken, kendi yanıtları üzerinde düşünebilme ve yanıtları tekrar gözden geçirebilme fırsatını da yakalamış olmaktadır. Bu durum da katılımcıların özellikle özdeşünümsel bir yaklaşıma yani kendisini ele alan ve kendi edimlerini yorumlayabilen düşünceye sahip olmalarını sağlayabilir (Salman Yıkılmış, 2020). Katılımcılara form ulaştıktan sonra formda yer alan bütün soruları yanıtlamaları ve formda anlaşılmayan bir durum olduğunda ise belirtilen telefon numarasından araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri belirtilmiştir. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, programa aktarılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzer veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilir. Daha sonra bu veriler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verileri analiz etmek için Colaizzi'nin yedi aşamalı modeli kullanılmıştır (Colaizzi, 1978; Morrow, Rodriguez ve King, 2015; Rebeiro, Foster, Hercelinskyj ve Evans, 2021). Bu aşamalar;

- 1. Aşına olma (Familiarisation);** Araştırmacılar, tüm katılımcı yanıtlarını içerik ve bağlam hakkında genel bir anlayış elde etmek için kapsamlı bir şekilde tekrar tekrar okuyarak verilere aşına olma koşulunu sağlamıştır.
- 2. Önemli ifadeleri belirleme (Identifying significant statements);** Araştırmacılar, inceleme altındaki fenomenle doğrudan ilgili olan açıklamalardaki tüm ifadeleri tanımlamış ve bir liste halinde numaralandırmıştır.
- 3. Anlamları formüle etme (Formulating meanings);** Araştırmacılar, önemli ifadelerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesinden ortaya çıkan fenomenle ilgili anlamı tanımlamıştır. Yani önemli ifadelerden formüle edilmiş içerik oluşturulmuştur. Her önemli ifadenin içeriği daha sonra özetlenmiştir.
- 4. Temaları Kümeleme (Clustering themes);** Araştırmacılar tüm açıklamalarda tanımlanan içeriği, ortak temalar halinde toplamıştır. Formüle edilmiş içerik, kategoriler halinde gruplandırılmıştır.
- 5. Kapsamlı bir açıklama geliştirme (Developing an exhaustive description);** Araştırmacılar, 4. aşamada üretilen tüm temaları birleştirerek fenomenin ayrıntılı ve kapsamlı açıklamalarını yazmıştır. Açıklamalar ortaya çıkan kavramların, formüle edilmiş içeriğin ve kategorilerin kümelenmesiyle geliştirilmiştir.

6. **Temel yapıyı ortaya koyma (Producing the fundamental structure);** Araştırmacılar, fenomenin yapısı için gerekli olduğu düşünülen ayrıntılı açıklamaları kısaca özetlemiştir. Yani fenomen için önemli olduğu düşünülen tüm ayrıntılı açıklamalar derlenmiştir.
7. **Temel yapının doğrulanmasını isteme (Seeking verification of the fundamental structure);** Araştırmacılar, deneyimlerini yansıtıp yansıtmadığını sormak için temel yapı ifadesini tüm katılımcılara e-posta yoluyla geri göndermiştir. Katılımcılardan, amaçlanan anlamlarının fenomenin temel yapısında doğru bir şekilde temsil edildiğine dair onay alınmıştır. Bu nedenle katılımcı geri bildiriminde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

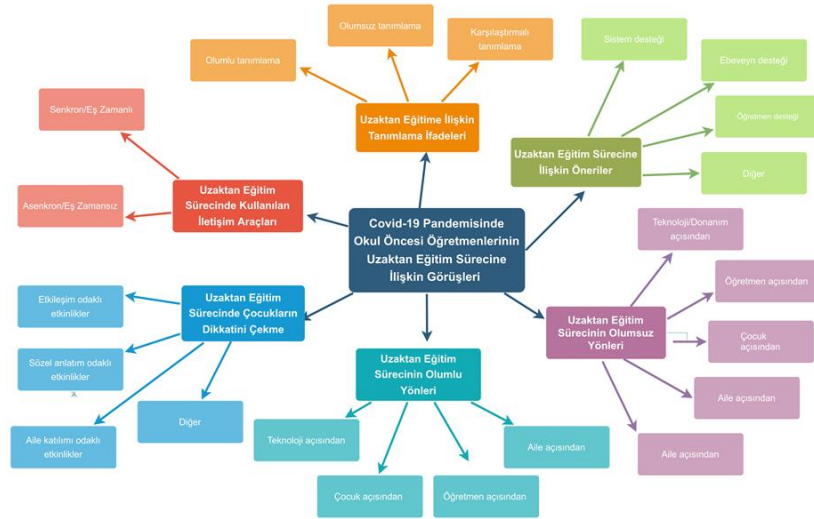
Kısacası araştırmada her bir soru bir tema olarak ele alınmıştır. Katılımcıların her bir soru ile ilgili benzer görüşleri gruplandırılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan her bir kategorideki görüşler detaylı bir şekilde incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Bu şekilde kategorilerin altındaki kodlar belirlenmiştir. Ayrıca içerik analizi sonucunda oluşturulan temalar, tablo haline getirilerek frekans değerlerine yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizleri sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar, tekrarlanma sıklığına göre sıralanmış ve bu sıklık frekans değeri olarak gösterilmiştir. Araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasında ise uzman görüşü ve zengin betimleme stratejileri kullanılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler uzman görüşüne sunulmuş hem araştırmacılar hem de araştırma dışında bir uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin ortak kategoriler altında toplanma durumu karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliğinin %94 olduğu belirlenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilk olarak Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna başvurulmuştur. İlgili etik kurul, araştırmayı 131650 sayılı etik kurul uygunluk belgesi ile onaylamıştır. Etik kurul belgesi Ek 1’de sunulmuştur.

BULGULAR

Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde 6 farklı tema yer almaktadır. Temalar ve temalara ait kategorilerin şekilsel gösterimine bir bütün olarak yer verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Temalar ve Temalara Ait Kategoriler

Tema 1: Uzaktan Eğitime İlişkin Tanımlama İfadeleri

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitimi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: “Uzaktan Eğitime İlişkin Tanımlama İfadeleri” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitime İlişkin Tanımlama İfadeleri	Olumsuz tanımlama	Sınırlandırma-verimli olmama-zor ve yorucu-uygun olmama-yeterli olmama	13
	Olumlu tanımlama	Rahat koşul sağlama-uyum sağlama-risksiz olma-dijital eğitim sağlama	9
	Karşılaştırmalı tanımlama	Kadar verimli geçmeyen-tam olmasa da sürece uygun olma-daha etkili olsa da daha rahat koşullarda ders yapılırsa da	6

Tablo 1’e göre okul öncesi öğretmenlerinin “uzaktan eğitimi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtların üç kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu tanıma ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 13’ü (%46,4) “Olumsuz tanımlama”, 9’u (%32,1) “Olumlu tanımlama” ve 6’sı (%21,4) ise “Karşılaştırmalı tanımlama” kategorisinde yanıtlar vermişlerdir. Uzaktan eğitimin tanımına ilişkin öğretmenlerin verdikleri ifadeler aşağıda yer almaktadır. Bunlar;

Kategori 1. “Olumsuz Tanımlama”

“Öğrenimi sınırlandıran zor ve yorucu bir süreçtir” (Ö18)

“Yüz yüze çocuğun gözünün içine bakmadığım, kalbine dokunamadığım çocukların eksik yetişmesine neden olan bir eğitim diyebilirim” (Ö3)

Kategori 2. “Olumlu Tanımlama”

“Sağlık açısından özellikle şu dönemde yapılması uygun olan öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenimlerini sürdürdüğü bir süreç olarak ifade edebilirim” (Ö22)

“Çocukların eğitimine devam edebilmesi için sanal ortamda gerçekleşen riskler açısından zorunlu bir eğitim sürecidir” (Ö10)

Kategori 3. “Karşılaştırmalı Tanımlama”

“Yüz yüze eğitim kadar verimli geçmeyen, çocukları olumsuz yönde etkileyen, almaları gereken temel eğitimi kusurlu eksik bir biçimde almalarına neden olan bir eğitimidir. Okul öncesi için yüz yüze eğitim görmeleri şart, pandemi sürecinin bir an evvel sona ermesini diliyorum” (Ö8)

“Derslerin verimli geçmesi açısından yüz yüze eğitim kadar etkili olamasa da daha rahat koşullarda zaman kaybı olmadan verilen eğitim” (Ö26)

Tema 2: Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan İletişim Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız iletişim araçları nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: “Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan İletişim Araçları” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan İletişim Araçları	Senkron/Eş Zamanlı	Whatsapp-zoom-google meeting	22
	Asenkron/Eş Zamansız	Görsel gönderme-video kullanımı-materyal gönderimi-etkinlik planı-eğitim planı ve doküman gönderme	18

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız iletişim araçları nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtların iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 22’si (%55.0) “Senkron/Eş Zamanlı” ve 18’i (%45.0) “Asenkron/Eş Zamansız” kategorisinde yanıtlar vermişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde

kullanılan iletişim araçlarına ilişkin bazı öğretmenlerin verdikleri ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bunlar;

Kategori 1. “Senkron/Eş Zamanlı”

“Zoom programı üzerinden canlı görüşmelerle Türkçe dil etkinliklerini ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uyguluyorum” (Ö16)

“Whatsapp üzerinden çocuklarla canlı dersler yapıyorum. Mutlaka oyun oynatıyorum” (Ö11)

Kategori 2. “Asenkron/Eş Zamansız”

“Günlük etkinlikleri velilere bülten olarak atıyorum, yapılacak etkinliklerle ilgili videolar çekiyorum, çok fazla kaynaktan link gönderip kontrollü şekilde kazanımlara ulaşmalarını sağlıyorum” (Ö5)

“Dersten önceki gün velilere materyalin malzemelerini yazıyorum. Materyali yapım aşamasını videoya çekerek gönderiyorum” (Ö13)

Tema 3: Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocukların Dikkatini Çekme

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinde çocukların dikkatini çekmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: “Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocukların Dikkatini Çekme” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocukların Dikkatini Çekme	Etkileşim odaklı etkinlikler	Oyun-görseller-üç boyutlu materyal hazırlama-şarkı söyleme	45
	Sözel anlatım odaklı etkinlikler	Jest ve mimikleri etkili kullanma-öğretici etkinlikler	7
	Diğer	Farklı teknikler veya ilgi alanları-merak artırma-aktif olma	3
	Aile katılımı odaklı etkinlikler	Etkinlik sayfası	1

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin "Uzaktan eğitim sürecinde çocukların dikkatini çekmek için neler yapıyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar dört kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerin soruya ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 45'i (%80.3) "Etkileşim odaklı etkinlikler", 7'si (%12.5) "Sözel anlatım odaklı etkinlikler", 3'ü (%5.3) "Diğer" ve 1'i (%1.7) ise "Aile katılımı odaklı etkinlikler" kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların dikkatini çekmek yapılan etkinliklere ilişkin bazı öğretmenlerin verdikleri yanıtlara verilmiştir. Bunlar;

Kategori 1. "Etkileşim odaklı etkinlikler"

"Üç boyutlu materyaller hazırlayarak çocukların dikkatini çekmeye çalışıyorum. Etkinlikleri eğlenceli halde sunmaya çalışıyorum" (Ö7)

"Videolu şiir şarkı ve oyunlardan yararlanıyorum ve sayı kavramlarında öğrendiğimiz sayı kadar zıplama, ellerini birbirine vurma gibi spor etkinlikleri yapıyoruz" (Ö17)

Kategori 2. "Sözel anlatım odaklı etkinlikler"

"Ses tonu ve mimiklerimi doğru bir şekilde doğru ve etkili bir şekilde kullanmaya çalışıyorum" (Ö10)

"Uzaktan eğitim planı ve dokümanlarını dağıtıyorum. Öğretici etkinlikler yapıyorum" (Ö19)

Kategori 3. "Diğer"

"İlgi alanlarına yönelerek oradan yola çıkıyorum ve onların ilgili alanları doğrultusunda dikkat çekmeye çalışıyorum" (Ö3)

"Meraklarını artırmaya çalışarak sürekli onların aktif olmasını sağlıyorum" (Ö9)

Kategori 4. “Aile katılımı odaklı etkinlikler”

“Ailelerinde çocukların eğitiminde yer alması gerçekten çok önemli. Bu nedenle çocukların aileleri ile etkinlikler yapması için oyunlar gönderiyorum. Çünkü aile ile oyunlar çocukların dikkatini çekiyor” (Ö28)

Tema 4: Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumlu Yönleri

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri neler?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: “Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumlu Yönleri” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumlu Yönleri	Teknoloji açısından	Kaynağa erişim kolaylığı-çocuğa ulaşım kolaylığı-zaman tasarrufu-etkin öğrenme sağlama	12
	Çocuk açısından	Gelişime katkı sağlama-katılım çokluğu-İlgi yüksekliği-güdüleme-sosyalleşme	10
	Öğretmen açısından	Bilgi sahibi olma-risksiz olma-duygu durumu değişikliği-görsellik-zengin içerik	6
	Aile açısından	İlgi-katılım-somut örnek-birebir iletişim	5

Tablo 4’te okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri neler?” sorusuna verdikleri yanıtlar dört kategoride gösterilmektedir. Öğretmenlerin soruya ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 12’si (%36.3) “Teknoloji açısından”, 10’u (%30.3) “Çocuk açısından”, 6’sı (%18.1) “Öğretmen açısından” ve 5’i (%15.1) ise “Aile açısından” kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönlerine ilişkin verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır. Bunlar;

Kategori 1. “Teknoloji açısından”

“Daha fazla kaynağa erişebilme. Mesela ertesi günkü kavramla ilgili evde hazırlık yapıp videolar şarkılar indirip okula gitmek gerekiyor ama uzaktan eğitimde bu kaynaklara o an ulaşım sağlayabiliyoruz önceden bir hazırlığa gerek kalmıyor” (Ö5)

“Teknoloji çağında teknolojiyi eğitimle öğreniyorlar. Ayrıca zaman ve mekândan bağımsız olması ekonomik olması ve internette materyal çokluğunun olması da bir avantajdır” (Ö22)

Kategori 2. “Çocuk açısından”

“Çocuklar kendi sorumluluklarını alıyorlar. Öz disiplin sahibi oluyorlar. Eğitimin sadece okuldan ibaret olmadığını çocuklara göstermiş oldu” (Ö24)

“Bu zorlu süreçte çocukların eğitimden yoksun kalmaması ve psikolojik olarak bu zor süreci daha az hasarla atlatabilmeleri için çok iyi. Çocuklar kendilerini güdülemeyi öğreniyor ve ilgileri oldukça yüksek bir şekilde katılım sağlıyorlar” (Ö15)

Kategori 3. “Öğretmen açısından”

“Bu süreçlerde nasıl eğitim verileceği hakkında bilgi sahibi olmam olumlu bir yönü. Görsel çok fazla kullanabiliyorum ve çocuklara daha zengin içerikler sunma fırsatı buluyorum.” (Ö1)

“Okul öncesinde uzaktan eğitim konusunda çok çekincelerim vardı ve çok problem ediyordum ancak sürece girdikten sonra çekincelerim geçti” (Ö20)

Kategori 4. “Aile açısından”

“Aileler okul öncesini yakından tanıdı ve etkinlikleri amaçları yakinen gözlemleyerek okul öncesinin sadece bir bakım yeri olmadığını anladıklarını düşünüyorum. Evde ailelerin çocuklarını nasıl destekleyebileceklerine dair de somut örnekler oluştuğuna inanıyorum” (Ö10)

“Uzaktan eğitim ile veliler ile birebir iletişim kurulduğu için okul öncesinin önemini daha da iyi anladılar. Ayrıca aileler daha fazla katılım gösterdi” (Ö28)

Tema 5: Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri neler?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: “Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri	Teknoloji/Donanım açısından	İnternet bağlantı problemi-kota yetersizliği-ses/görüntü aksaklığı	17
	Öğretmen açısından	İletişimde güçlük yaşama-daha fazla ön hazırlık yapma-dikkat çekme zorluğu-ilgi toplayamama-çocuklara ulaşamama	16
	Çocuk açısından	Gelişimi etkileme-ekrana maruz kalma-sosyalleşememe-akranlarıyla vakit geçiremememe	14
	Aile açısından	İhtiyaç duyulması-isteksizlik-katılım sağlamama-ilgisizlik	13
	Mekân/Ortam açısından	Gürültü kirliliği-dış uyaran fazlalığı	4

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri neler?” sorusuna verdikleri yanıtlar beş kategoride olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin soruya ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 17’si (%26.5) “Teknoloji/Donanım açısından”, 16’sı (%25.0) “Öğretmen açısından”, 14’ü (%21.8) “Çocuk açısından”, 13’ü (%20.3) “Aile açısından” ve 4’ü (%6.2) “Mekân/Ortam açısından” kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin bazı öğretmenlerin verdikleri ifadeler aşağıdaki gibidir. Bunlar;

Kategori 1. “Teknoloji/Donanım açısından”

“İnternetin olmaması bazen de internet olsa da sisteme giremememe, dersin ortasında dersten çıkma, ses görüntü vb. aksaklıklarla karşılaşılması oldukça zorluyor” (Ö10)

“İlçede görev yaptığım için çoğu öğrencimin internete bağlanmak için gerekli donanımı bulunmamaktadır” (Ö14)

Kategori 2. “Öğretmen açısından”

“Etkinlikler açısından çocuklara anlatılması zor kısımlar olduğunda ve tepki alamadığımızda, onların öğrenip öğrenemediği çelişkisinde kalmak en zorlayıcı kısım” (Ö3)

“Fırsat ve imkân eşitliğine ters düşüyor. Çocukların neyi ne kadar öğrendiklerini doğrudan değerlendiremiyorum. Göz teması ve anında geri dönüt sorunlu oluyor. Ayrıca çocuklarla zaman zaman etkileşim eksikliği yaşıyorum ve kontrol zorluğu çekiyorum” (Ö24)

Kategori 3. “Çocuk açısından”

“Fiziksel gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünüyorum duruş, göz sağlığı, ekran başında olma, telefon ve bilgisayar bağımlılığı gibi durumlar ortaya çıkıyor” (Ö2)

“Çocuklar ekrana daha fazla maruz kalıyorlar ve yaşlıları ile birlikte olmadıkları için grup etkileşimini azalttılar. Bu durumda çocukların tüm gelişim basamakları için yetersizlik ile sonuçlanıyor” (Ö28)

Kategori 4. “Aile açısından”

“Velilerin isteksiz tutumu, çocuklarına karşı ilgisiz olmaları zorlayıcı oluyor. Bir de canlı görüşme yaparken aşırı müdahalede bulunuyorlar. Çocuklar ne yapacaklarını anlamıyorlar” (Ö11)

“Çocukların dikkatlerini toplamak oldukça zor oluyor bu süreçte ailelerin de umursamaz tutumu bizi çok zorluyor maalesef” (Ö25)

Kategori 5. “Mekân/Ortam açısından”

“Ev halkının sesleri çok fazla geliyor. Çocuk bazen dersi unutup onların yanına gidiyor. Öğretmenim beni çağırdılar sandım gibi cümleler kullanıyor (Ö7).

“Evde çeşitli uyaranlar olduğu için dikkat süreleri çok daha kısa oluyor. Bazı anneler hem iş yapıyor hem de çocukla ilgilenmeye çalışıyor. Evde süpürgeyi çalıştırıyor bir taraftan da çocuğu ile ilgilenmeye çalışıyor yani arkadan sürekli sesler geliyor” (Ö27)

Tema 6: Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öneriler

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitime ilişkin önerileriniz neler?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: “Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öneriler” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitime İlişkin Öneriler	Sistem desteği	Etkili bir platform oluşturulması-eğitim programları-oyun ve etkinlik kanallarının oluşturulması-sınırsız internet	12
	Ebeveyn desteği	Bilgilendirme-destekleme-İlgili olma-dikkatli davranma	10
	Öğretmen desteği	En iyisini yapmaya çalışma-konferanslar düzenleme-kanıt sunmamak-eğitimler verme	8
	Diğer	Uzaktan eğitimi onaylamama-masraflardan uzak	2

Tablo 6’ya göre okul öncesi öğretmenlerinin “Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri neler?” sorusuna verdikleri yanıtlar dört kategoride olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin soruya ilişkin verdikleri ifadelerin dağılımı incelendiğinde 12’si (%37.5) “Sistem desteği”, 10’u (%31.2) “Ebeveyn desteği”, 8’i (%25.0) “Öğretmen desteği” ve 2’si (%6.2) “Diğer” kategorisinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Uzaktan eğitime ilişkin önerilere bazı öğretmenlerin verdikleri ifadeler aşağıda yer almaktadır. Bunlar;

Kategori 1. “Sistem desteği”

“Sınıftaki her çocuğa ulaşabileceğim bir sistemin olması ve bu sisteme çocukların aktif katılımlarının sağlanabileceği durumlar oluşturulmalıdır” (Ö14)

“Oyunlar ve bazı etkinlikler için etkinlik geliştiren kanalların oluşturulması sağlanmalı ve bunun için zoom ve eba için sınırsız internet desteği verilmelidir” (Ö20)

Kategori 2. “Ebeveyn desteği”

“Çocuk ve ebeveyn arasında iletişimi artırmaya yönelik videolar eklenebilir. Her ebeveynin zorunlu olarak sisteme girmesi sağlanabilir. Çünkü ebeveynler genellikle uğraşmak istemiyor ya da çok fazla konuşuyorlar” (Ö6)

“Velilerin teknolojik yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli eğitimler verilebilir. Velilere sistem üzerinden dokümanlar gönderiyoruz ama açmayı, kaydetmeyi bilmiyorlar” (Ö8)

Kategori 3. “Öğretmen desteği”

“Toplum olarak sudan çıkmış balığa döndük öğretmenlere yönelik konferanslar düzenlenebilir. Her konuda olabilir bu destek. Velilerle başa çıkma özellikle. Gerçekten çok zorlanıyoruz” (Ö23)

“Çok fazla sorunlarla karşılaşmamız motivasyonumuzu düşürüyor. Ne yapacağımızı bilemiyoruz. İsteksizlik olunca yaratıcı da olamıyoruz. Bu nedenle motivasyonumuzu artırıcı şeyler yapılarak desteklenmeliyiz” (Ö28)

Kategori 4. “Diğer”

“Okul öncesinde uzaktan eğitimi önermiyorum” (Ö9)

“Okuldan ve masraflarından uzak ekonomik mi oda tartışılır tabi ama önerim yok. Çünkü okul öncesinde uzak eğitimi uygun bulmuyorum” (Ö17)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Dünya 2019'dan beri Covid-19 salgınıyla savaşılmaktadır. Bu salgının hızla yayılması sadece sağlık alanını değil sosyal, ekonomik, ulaşım, bilim ve hatta eğitim gibi pek çok sektörü olumsuz etkilemiştir. Bu salgın bireyler arasında doğrudan etkileşim yoluyla bulaştığı için bu süreçte yüz yüze görüşme en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, pek çok ülkede evde kal hareketi uygulanmıştır. Ancak bu süreçte eğitim dâhil pek çok sektör geleneksel faaliyetlerden sanal faaliyetlere geçerek ayakta kalmaya çalışmıştır. Bunun için pek çok ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı evden öğrenme politikasını dile getirmiş ve eğitim alanında yer alan tüm taraflar çevrimiçi moda yani uzaktan eğitimle faaliyetlerini yürütmeye çalışmışlardır (Hartatik ve Fulka Bia'yuni, 2020). Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime hızlı, beklenmedik ve "zorunlu" geçiş, bir dizi zorluk ve kısıtlamanın yanı sıra çözülmesi gereken fırsatları da beraberinde getirmiştir. Covid-19 pandemisi, eğitimi ve özellikle öğretmenleri çeşitli şekillerde etkilemiştir (Carrillo ve Flores, 2020). Öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştırmak için pek çok dijital platform kullanmasına rağmen öğretmenler, öğrenciler ve hatta ebeveynler gibi tüm taraflarca daha az hazırlık yapıldığından öğretme ve öğrenme süreci ile güçlüklerle karşılaşmışlardır (Hartatik ve Fulka Bia'yuni, 2020). Kısacası Covid 19 pandemisi, okul öncesi öğretmenlerini geleneksel yoldan öğretme ve öğrenme sürecinin dışına çıkarmaya ve bu süreci değiştirmeye zorladığı düşünülebilir. Bu kapsamda Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada 6 farklı tema ve 22 kategori yer almaktadır.

Bu temalardan ilki, okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitimin tanımına ilişkin ifadeleridir. Temalara ait kategoriler incelendiğinde öğretmenler uzaktan eğitimi tanımlarken olumsuz, olumlu ve karşılaştırmalı olmak üzere üç farklı şekilde yanıt vermişler fakat daha çok olumsuz tanımlar üzerinde yoğunlaşmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği (1998) uzaktan eğitimi, tüm teknolojileri ve uzaktan eğitimin diğer biçimlerini kapsayan, öğretme yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi şeklinde ifade etmiştir Newby, Stepich, Lehman

ve Russell (2000) uzaktan eğitimi "öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak ayrıldığı organize bir öğretim program olarak tanımladığı görülmektedir (Akt:King, Young, Drivere-Richmond ve Schrader, 2001). Uzaktan eğitim aynı zamanda, öğrenenin öğrenilen şeyle aynı durumu paylaşmaması için zaman ve/veya mesafe tarafından kısıtlanan aracılı deneyimlerin bir sonucu olarak bilgi veya davranışlardaki gelişmiş yeteneklerdir (King vd., 2001). Farklı bir bakış açısıyla uzaktan eğitim, öğrencilerden mekân ve/veya zaman olarak ayrılmış bir öğretmen tarafından yapılandırılmış bir şekilde yönlendirilen veya kolaylaştırılan tüm kasıtlı ve planlı öğrenme" olarak tanımlamıştır (James ve Gardner, 1995). Bu nedenle de uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmen arasında temasa izin vermeyerek öğrenmeyi kısıtladığı resmileştirilmiş öğretimsel öğrenme biçimi olarak düşünülmektedir (King vd., 2001). Araştırma bulgusu ve ilgili alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim modeline ilişkin farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin bu tanımlara ilişkin çoğunlukla olumsuz yanıtlar vermeleri; uzaktan eğitim uygulamaları her ne kadar Covid-19 pandemi süreci öncesi yapılsa da bu sürece beklenmedik bir anda, hızlı bir şekilde geçiş sağlamak zorunda kalmaları etkili olmuş olabilir. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerini tamamlamaktadır. Fakat öğretmenlerin sanal bir ortamda çocukların yaş ve gelişim özellikleri gereği dikkatlerini çekmekte güçlük yaşamaları, henüz okuryazarlık becerilerini kazanmayan grupla bir arada olmaları gibi nedenlerden dolayı tanımlarda olumsuz ifadeler yer verdikleri düşünülebilir.

Araştırmada ikinci tema olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları iletişim araçlarına ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, daha çok senkron/eş zamanlı olarak yürüttükleri görülmüştür. Genellikle Whatsapp, Zoom, Google Meeting gibi programlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar çeşitli eğitim materyallerini sistem üzerinde paylaştıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte Discord, Zoom gibi farklı platformları da kullandıkları belirtilmektedir (Gündoğdu, 2021). Yapılan çalışmalar incelediğinde de benzer

sonuçlara yer verildiği dikkat çekmektedir. Demir ve Kale (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde daha çok Zoom, Telegram, Whatsapp, Skype gibi dijital platformları kullanarak çocuklarla iletişim kurduklarını belirtmiştir. İlgili alan yazına göre uzaktan eğitim, sınıftaki normal öğrenmeden farklıdır. Uzaktan eğitim sistemlerini uygulamak için kullanılan yöntemlerden biri de senkron öğrenmedir. Senkron öğrenmede etkileşim, öğrenme sürecini ilerletmek için önemlidir ve öğrenmenin içselleştirilmesi için esastır. Etkileşim, derin öğrenme süreçlerine teşvik eder. Bu nedenle, etkileşimin yokluğu derin öğrenme süreçlerini tüm öğrenenler için olumsuz yönde etkiler (Offir, Lev ve Bezalel, 2008). Senkron yöntemde öğretmen ve öğrencinin katılımı eş zamanlıdır. Hangi platformda çalışılacağına karar verildiğinde çevrimiçi olarak buluşulur ve sınıf ortamında olduğu gibi işbirliği yapılır. Bu açılarından ele alındığında senkron bir öğrenme ortamı kullanmanın avantajlı yanlarının olduğu dikkat çekmektedir. Bu avantajlara bakıldığında; gerçek zamanlı bilgi ve öğrenme paylaşımı vardır. Öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında öğretmene anında erişebilir. Sunum, belge ve uygulama paylaşılmasına izin verir. İletişim kurulan kişiyi görmek önemli görsel ipuçları verebilir. Bilgi paylaşımı için metin ve grafikler mevcuttur ve bu nedenle iletişim hızı ile ilgili karmaşıklıkları yavaşlatır. Aynı zamanda dokümantasyon, öğrenci etkileşimi sağlar (Amiti, 2020; Lim, 2017). Bu bağlamda senkron yöntemin içerik ve avantajları göz önüne alındığında öğretmenler bu yöntemin okul öncesi dönemdeki çocuklar için daha uygun olduğunu düşünmüş olabilir. Çünkü bu dönemdeki çocukların yaş ve gelişim özellikleri, etkin katılımlı öğrenme isteği, oyun temelli öğrenme içgüdüleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla bir arada olma eğilimi gibi özellikleri öğretmenlerin bilmesi ve rehberlik rollerini bu yönde yapma gereksinimi doğurmuş olabilir.

Üçüncü tema olarak öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde çocukların dikkatini çekmek etkileşim, sözel anlatım, aile katılımı odaklı etkinlikler yapmaya çalıştıklarını, fakat daha ağırlıklı olarak etkileşim odaklı etkinliklere yer verdiklerini belirtmektedir. Etkileşim odaklı etkinlikler, iki veya daha fazla öğrencinin katılımını gerektiren etkinliklerdir. Bu etkinlikler, öğrencinin alanda yeterlik kazanmasına ve diğer kişilerle

etkileşim sürecinde bakış açısı, tutum ve sosyal beklentilerinin gelişmesine hizmet eder (Çardak, 2012). Aynı zamanda öğrenen konumunda olan öğrencilerin birbiriyle etkileşimde ve iletişimde bulunmasına olanak sunan, öğreneni etkili ve aktif kılan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Bu yöntemde grupla çalışabilme ve öğrenmeyi odakta tutan bir yaklaşım sergilenir (Akay, 2013). Araştırmada etkileşim odaklı etkinlikleri öğretmenler oyunlar, üç boyutlu materyal hazırlama, şarkı söyleme, etkileşimli öykü okuma gibi etkinlikler olarak ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularıyla paralellik gösteren benzer çalışmalara da rastlanılmaktadır. Aral ve Kadan (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde şarkılı oyun ve ritim çalışmaları, okuma yazmaya hazırlık, öykü, sohbet gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocukların farklı etkinlik türleri ile karşı karşıya getirilmesi, çocukların tüm gelişim alanlarında daha hızlı ilerlemelerini sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesinde farklı etkinliklerin uygulanması oldukça önemlidir (Aral ve Kadan, 2021). Çocukları çok iyi tanıma potansiyeline sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitimde çocukların yüksek yararına ilişkin görüş bildirdikleri düşünülebilir. Kısacası araştırmada etkileşim odaklı etkinliklere daha çok yer verilmesi öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubunun özellikleri dikkate alındığında planladıkları etkinliklerin oyun temelli olmasına, çocukların ilgisini çekmesine, onlar için ilginç olabilecek materyaller ve oyuncaklar seçmeye özen gösterdikleri düşünülebilir. Yani etkin katılımlı öğrenme süreçleri planlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü okul öncesi dönemde çocukların etkin bir katılımcı olarak eğitim etkinliklerine katılması çok yönlü gelişimleri açısından son derece önemlidir.

Araştırma bulgularında yer alan dördüncü tema, okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri ile ilgili görüşleridir. Bu tema altında teknoloji, çocuk, öğretmen ve aile yönünden kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerden teknoloji ve çocuk üzerindeki olumlu yönlerine daha çok vurgu yapılmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yürek (2021) araştırmasında, uzaktan eğitimin farklı yerlerde bulunan bireylerin bir

arada eğitim almasını sağlaması yani bireylere ulaşım kolaylığı sağlaması ve eğitimde farklı araç ve yöntemler kullanma olanağı sunması gibi olumlu yönler üzerinde yoğunlaştıklarını saptamıştır. Ayrıca uzaktan eğitim etkin ve verimli kullanılabilirdiğinde çocuklara zengin uyarıcı çevre sunması ve uzaktan eğitimde çocukların öğretmen ve arkadaşlarıyla olan iletişimini sürdürebilmesi gibi etkili öğretimi destekleyen olumlu görüşler öne çıkmıştır. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) araştırmalarında uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştığını, öğrencilerin eğitim teknolojilerini kullanma becerisinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada çocukların erken dönemden itibaren uzaktan eğitim teknolojilerini tanıdıklarını ve bazı çocuklarda öz denetimin arttığını, çocukların zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın esnek bir şekilde eğitimlerine devam edebildiklerini ve bu süreçte bireysel çalışma alışkanlığı kazandıklarını belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar bağlamında düşünüldüğünde öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze yürütülen eğitimin yerini alamayacağı görüşünü benimsese de yüz yüze eğitim olanağının olmadığı bu süreçte en iyi çözüm yolunun uzaktan eğitim olduğunu ve bu nedenle karşılaştıkları pek çok olumsuzluğa rağmen uzaktan eğitimi en iyi seçenek olarak düşünmektedir diyebiliriz. Verilen ifadeler değerlendirildiğinde de uzaktan eğitimin olumlu yanları arasında kaynağa erişim kolaylığı, zaman tasarrufu, çocuklara ulaşım kolaylığı, çocuk katılımını sağlama, sosyalleşme, güdüleme gibi teknoloji ve çocuk açısından olumlu yönlere yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi tek başına yeterli bir eğitim yöntemi olarak değil, çocukların öğrenme sürecini desteklemek adına bir araç olarak gördükleri düşünülebilir.

Araştırmada yer alan beşinci temada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde teknoloji/donanım, öğretmen, çocuk, aile ve ortam açısından olmak üzere beş kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden teknoloji/donanım ve öğretmen kaynaklı sorunlar üzerinde daha çok durulmuştur. İlgili araştırmalardan Erbil vd. (2021) öğretmen görüşlerine ilişkin yaptıkları araştırmada fiziksel alt yapı temasında öğretmen görüşlerinin en çok teknolojik donanımda yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Aral vd. (2021) araştırmaları sonucunda en fazla sorunun

alt yapı yetersizliği olduğunu belirtirlerken, Demir ve Kale (2020) araştırmalarında bazı öğretmenlerin özellikle çocukların sahip oldukları alt yapıdan kaynaklanan eksikliklerden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Han vd. (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerde teknolojik bilgi yetersizliğinin olduğunu, öğretmenlerin dijital ortama ayak uydurmada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca internet erişiminde eksiklikler olması, öğrencilerde teknolojik araçların bulunmaması, internet altyapı eksikliği ya da mevcut internet kalitesinin iyi olmaması gibi, sistemden öğrencilerin sürekli atılması gibi olumsuz ifadelere yer verdikleri belirtilmiştir. Dayal ve Tiko (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukları ve fırsatları rapor ettikleri araştırmalarında öğretmenlerin yalnızca kişisel yaşamları için değil, aynı zamanda öğretmen olarak mesleki yaşamları için de endişe duydukları bulgusuna erişmişlerdir. Sarı ve Nayır (2020), dünya genelinde pandemi kaynaklı ortaya çıkan uzaktan eğitime karşı öğretmenlerin hazırlıksız yakalandıklarını ve uzaktan eğitimi sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte teknolojik alt yapısının ve müfredat içeriklerinin yetersiz olması nedeni ile fırsat eşitsizliğinin daha da arttığını ve öğrenmede kayıpların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Yine Arat ve Bakan (2011) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimde iletişim alt yapısında yaşanan sıkıntıların eğitimi olumsuz etkilediği görülmüştür. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde sonuçların araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin pandemi sürecinde bir anda kendilerini uzaktan eğitim sistemi içinde bulmaları ve bu süreçte kota yetersizliği, ses aksaklığı, daha fazla ön hazırlık yapma, çocuklara ulaşamama gibi gerek kendilerinden kaynaklanan gerekse teknoloji donanımdan kaynaklanan nedenlerden dolayı pek problemle karşı karşıya kaldıkları düşünülebilir.

Araştırmada belirlenen son başlık, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik önerileridir. Bu temada sistem, ebeveyn, öğretmen desteği ve diğer olmak üzere dört kategori yer almaktadır. Öğretmenlerin önerilerinin bu kategorilerden daha çok sistem ve ebeveyn desteği üzerinde olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi ve işlevinin artırılması adına öğretmenlerin

önerileri değerlendirilmiştir. Alan yazında araştırmanın bulgularına benzer sonuçları olan araştırmalar yer almaktadır. Demir ve Özdaş (2020), uzaktan eğitim sistemi için alt yapının güçlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilere alt yapı desteğinin sağlanması, veli ve öğrencilere psikolojik destek verilmesi gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur. Yine Erfidan (2019) yaptığı çalışmada uzaktan eğitime yönelik önerilerinde öğretmenlere eğitim verilmesi ve teknik alt yapının geliştirilmesinin gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca genel anlamda pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sistemsel sorunlarla karşılaşılmasının yanı sıra ebeveynlerin teknoloji konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları, sürecin getirdiği olumsuzluklardan etkilenmeleri gibi ebeveynlerle ilgili farklı problemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aral ve Kadan, 2021). Okul öncesi dönemde nitelikli bir şekilde uzaktan eğitimin yürütülmesinde; sistemsel sorunların giderilmesi için iyi bir şekilde yapılandırmanın olması, etkinli bir platformun oluşturulması, ebeveynlerin eğitime katılımı, süreci takip etmesi ve tutumu konusunda istenen verimin alınabilmesi için ebeveyn işbirliğinin önemli olduğu söylenebilir. Kısacası öğretmenlerin daha iyi işleyen bir uzaktan eğitim yaklaşımını arzuladıkları düşünülebilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde pandemi sürecinde uzaktan eğitim yaklaşımının bir tercih değil, zorunluktan doğan bir eğitim şekli olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın bulgularına ve tartışmasına dayalı olarak, bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle pandemi sürecinde özellikle okul öncesi eğitim düzeyindeki öğrenme sürecine ilişkin politikalarını yeniden düzenlemeleri önerilebilir. Ayrıca pandemi sürecindeki öğretme ve öğrenme sürecinin internet bağlantısı ve akıllı dijital cihazlar gibi yeterli teknoloji ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle paydaşlar, ihtiyaç sahibi öğretmen ve çocuklara bu tür olanakların sağlanması konusunda teşvik edilebilir. Okul öncesi öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunması için uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecini sağlama aracı olarak farklı dijital platformları da kullanmaları sağlanabilir. Bu şekilde çocuklarda uzaktan eğitime karşı oluşan ilgisizlik ve odaklanma problemleri en aza indirgenebilir. Teknoloji, eğitim öğretim sürecinde bir araç olarak kullanılsa da ortaya

çıkma olasılığı yüksek olan ekran bağımlılığına karşı etkinlik süreleri çocukları minimum düzeyde ekranda tutacak şekilde planlanabilir. Ayrıca her eğitim kademesinde önemli olmakla birlikte özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine uygun yazılımların gözden geçirilmesi ve gereksinimler doğrultusunda güncellenmesi ya da yeniden hazırlanmasına öncelik verilebilir. Aynı zamanda eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturan ebeveyn işbirliğini artırmaya yönelik etkinliklerin artırılması ve ebeveynlerin desteklenmesine yönelik eğitimler önerilebilir. Son olarak, pandemi sırasında öğrenme sürecine katkıda bulunmak için farklı araştırmacıların farklı ortamlarda ve düzeylerde benzer araştırmalar yürütmeleri desteklenebilir. Bunu yaparak, pandemi sonrasında öğretme ve öğrenme sürecinin uygulanmasının daha güvenli ve daha iyi olması beklenmektedir. Önerilerin yanı sıra araştırma bazı varsayım ve sınırlılıkları içermektedir. Okul öncesi öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara gönüllü olarak katılım gösterdikleri ve kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmakta objektif oldukları varsayılmıştır. Araştırmada görüşmeler pandemi sürecinden kaynaklı olarak internet ortamında çevrimdışı ve yazılı olarak gerçekleştirilmiş olmasından dolayı sınırlıdır.

KAYNAKLAR

- Akay, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 326-338.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G., & Ocak, İ. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Okul Öncesi Çocuklarının Eba ve Diğer Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. doi: 10.47615/issej.835211
- Aktan Acar, E., Erbaş, Y., H., & Eryaman, M., Y. . (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54. doi: 10.51948/auad.979726
- Alshawish, E., Qadous, S., & Yamani, M. A. (2020). Experience of Palestinian women after hysterectomy using a descriptive phenomenological study. *The Open Nursing Journal*, 14(1), 74-79. doi: 10.2174/1874434602014010074
- Amiti, F. (2020). Synchronous and asynchronous E-learning. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5(2), 60-70. doi: 10.46827/ejoe.v5i2.3313
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C., & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1105-1124. doi: 10.47423/TurkishStudies.49289
- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363 - 374.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. doi: 10.15869/itobiad.769798
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In R. S. Valle ve M. King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Trans.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çalışkan, Ö., & Özbay, F. (2015). 12-14 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği. *Journal of International Social Research*, 8(39), 441-458.
- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Doctoral Thesis), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. doi: 10.1080/02619768.2020.1816961
- Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *45(4)*, 336-347. doi: 10.1177/1836939120966085
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi: 10.7827/TurkishStudies.44492
- Destriani, L., Bangsa, M. S., & Annisa, S. H. (2021). *Remote Class Activities Conducted During Covid-19 Pandemic in Cianjur*. Paper presented at the International Conference on Education of Suryakencana.
- Duman, S. N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. doi: 10.37669/milliegitim.768887
- Emin, K., & Elaldı, Ş. (2021). *Covid-19 Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Paper presented at the International Congress Of Eurasian Social Sciences-5, Online.
- Erbil, D. G., Demir, E., & Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1473-1493. doi: 10.47423/TurkishStudies.49745


- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1849 - 1874. doi: 10.26466/opus.827530
- Han, F., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1168-1193. doi: 10.30703/cije.819946
- Hartatik, S., & Fulka Bia'yuni, A. (2020). The teaching and learning practice performed by pre-school teachers during COVID 19 outbreak. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, 3(2), 89-94. doi: 10.33503/journey.v3i2.1016
- Holyoak, D. L., Fife, S. T., & Hertlein, K. M. (2021). Clients' perceptions of marriage and family therapists' way-of-being: a phenomenological analysis. 47(1), 85-103. doi: 10.1111/jmft.12469
- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New Directions for Adult Continuing Education*, 1995, 19-31. doi: DOI:10.1002/ACE.36719956705
- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., ve Schrader, P. G. (2001). Defining Distance Learning and Distance Education. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959
- Lim, F. P. (2017). An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning. *Advanced Science and Technology Letters*, 143, 230-234. doi: 10.14257/astl.2017.143.46
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109. doi: 10.4018/IJDET.20210101.0a3
- Marpaung, F. K., Pratama, T., Marlie, R., & Liefandy, N. (2021). Effect of Perceptions of Benefits, Perceptions of Ease and Attitudes of Behavior on Consumer Interests in Using the Shopee Online Shopping Site. *International Journal of Research and Review*, 8(3), 580-584.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin


- incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. doi: 10.37669/milliegitim.776226
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183. doi: 10.1016/j.compedu.2007.10.009
- Rai, U. S., & Basnet, H. B. (2021). The Perception of the Teachers Towards Virtual Class and Obstacles During Covid-19 Lockdown Phase. *Journal of Research and Development*, 4(3), 43-58. doi: 10.3126/jrdn.v4i3.39956
- Rebeiro, G., Foster, K., Hercelinskyj, G., & Evans, A. (2021). Enablers of the interpersonal relationship between registered nurses and students on clinical placement: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice*, 57, 1-6. doi: 10.1016/j.nepr.2021.103253
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. from <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-andopportunities-covid-19-pandemic>
- Salman Yıkılmış, M. (2020). Nitel Araştırmalarda E-Görüşme Tekniği. *Trakya University Journal of Social Science*, 22(1), 183-197. doi: DOI: 10.26468/trakyasobed.556296
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: 10.7827/TurkishStudies.44335
- Seaman, C. H. (1987). *Research methods: principles, practice and theory for nursing*. California: Alpelton and Lange.
- Seggie, N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tinashe, S., & Tinashe, Z. (2020). Qualitative study on the positive implications of the COVID-19 lockdown in Zimbabwe: A parent's perspective. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 10(2), 96-107. doi: 10.18844/gjpr.v10i2.4788
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bs.). Ankara: SeçkinYayıncılık.

Yürek, E. (2021). *Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alandaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

ORCID

Elçin YAZICI  <https://orcid.org/0000-0003-2816-3621>

Hasan Kağan KESKİN  <https://orcid.org/0000-0002-5495-1747>

Yücel GELİŞLİ  <https://orcid.org/0000-0002-6679-4793>

SUMMARY

Aim

This research was conducted to examine the views of preschool teachers about distance education during the Covid-19 pandemic.

Method

In the research, phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research was determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, and 28 preschool teachers working in the city center of Denizli were interviewed. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used to document the perspectives and experiences of the participants. The interview form consists of two parts. While the first part consists of information about the descriptive characteristics of the participants, the second part consists of six open-ended questions representing the views of preschool teachers on distance education during the Covid-19 pandemic. In order to collect the data for the study, firstly, an approval certificate was requested from Düzce University Ethics Committee. The prepared data collection tool was sent to the participants via the Google form via e-mail. Because the interviews were made during the Covid-19 pandemic process, it was preferred to conduct online and written interviews on the internet instead of face-to-face communication. The data were collected in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data were analyzed by content analysis. A seven-step procedure established by Colaizzi (1978) was used to analyze the data. In the research, each question was handled as a theme. Similar opinions of the participants about each question were grouped and categories were created. The views in each category that emerged were examined in detail and coded. In this way, the codes under the categories were determined. In addition, the themes created as a result of the content analysis were tabulated and their frequency values were included. Expert opinion and rich descriptive strategies were used to ensure the validity and reliability of the research.

Findings and Conclusion

When the results obtained from the research are evaluated and it is seen that there are 6 different themes and 22 categories belonging to these themes in the research. In the first theme, preschool teachers were asked to answer, "How would you define distance education?" They answered the question in three different categories positive, negative, and comparative definitions, and they mostly focused on the positive definition. In the second theme, the communication tools used by the teachers in the distance education process were asked. Teachers tried to support children's educational needs by using many communication tools such as sending documents, sending plans, using videos, sending images, Zoom, and WhatsApp. When the answers were examined, they were gathered in two categories; synchronous and asynchronous. In the third theme, there are activities that teachers do to attract children's attention during the distance education process. In this theme, they stated that they tried to attract the attention of children by giving answers such as

using gestures and mimics effectively in activity sheets, singing, storytelling, and games. In line with the answers given, 4 categories were obtained: interaction-oriented, verbal expression-oriented, family participation-oriented, and one that does not represent any categories. In the fourth theme, opinions on the positive aspects of distance education were received. When the answers of the teachers were reviewed, the answers were gathered into 4 categories: technology, child, teacher, and family. As positive aspects, answers such as providing effective learning, saving time, and easy access to children are mostly in the technology category. The fifth theme includes the negative aspects of distance education. In this theme, 5 categories were created: technology, teacher, child, family, and space. Responses were concentrated in the technology category, where there were problems such as internet connection, lack of quota, and audio glitches. Finally, there are suggestions for distance education in the sixth category. When the answers are given are reviewed, it is seen that the system, parent and teacher support, and other categories that are not included in any category are formed. It has been determined that the answers given are weighted in the system support category. In the light of all this information, when the research findings are evaluated as a whole, it draws attention that the distance education approach is not a choice but a form of education arising from necessity during the pandemic.

Ek-1: Etik Kurul Onayı

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
2022/38

KARAR TARİHİ
27.01.2022

KARAR NO: 2022/38

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Elçin YAZICI'nın "Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışması kapsamında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
28.01.2022

...reth POLAT
Etik Kurul Büro Sorumlusu

Lisansüstü Eğitimin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı*

Contribution of Graduate Education to the Professional Development of Science Teachers

Hasan GÖKÇE¹, Zeliha GÖKÇE², Nagehan DEMİR³, Oktay BEKTAŞ⁴

¹Milli Eğitim Bakanlığı, hasangokce3838@gmail.com

²zelihab.3837@gmail.com

³Milli Eğitim Bakanlığı, nagehandemir66@gmail.com

⁴Erciyes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi
Ana Bilim Dalı. obektas@erciyes.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 22.09.2021

Yayına Kabul Tarihi: 30.04.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısı hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde devlet ortaokullarında görev yapan lisansüstü öğrenim görmekte olan/gören sekiz fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliğe dair uzman görüşlerinin alınması, görüşmelerin kayıt altına alınması, katılımcı ifadelerinin doğrudan verilmesi gibi önlemler alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmedeki ses kayıtları transkript edilerek nitel araştırma alanında bir uzmanın görüşleri de alınarak kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Bulgular bölümünde katılımcılara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır. Araştırmacılar öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları gerektiği ve lisansüstü eğitimdeki derslerin ve yapılan bilimsel çalışmaların meslek hayatına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca lisansüstü eğitimin verimliliğini artırmak adına MEB teşvikleri ile zorunlu ve seçmeli derslerde düzenlemelerin yapılması gerektiği, yabancı dil ve alan derslerinin eklenmesi gerektiği gibi sonuçlara da ulaşılmıştır. İlave olarak, öğretmenlerin lisansüstü eğitimde dokümanlara ulaşma, araştırma izni alma, maddi durumun yetersizliği gibi zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, araştırmacılar lisansüstü

***Alıntılama:** Gökçe, H., Gökçe, Z., Demir, N. ve Bektaş, O. (2022). Lisansüstü eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1409-1442.

eğitimi geliştirmek için MEB ve üniversitelerin işbirliği içinde çalışmaları, alanında uzman kişilerce teknolojik derslerin verilmesi ve ders saatlerinin düzenlenmesi gibi öneriler vermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: *Lisansüstü eğitim, Fen bilimleri öğretmenleri, Nitel araştırma, Fenomenoloji*

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the views of science teachers about the contribution of graduate education to professional development. This research was conducted with the phenomenology of qualitative research method. Maximum diversity and criterion sampling were used in determining the participants. Accordingly, the study was conducted with eight science teachers who are in postgraduate education working in public secondary schools in Kayseri province in the 2020-2021 academic year. The data were collected through a semi-structured interview. Within the scope of the research, measures such as taking expert opinions on validity and reliability, recording the interviews, and giving the participant statements directly were taken. Content analysis was used in the analysis of the data. The audio recordings of the interview were transcribed and the codes, categories, and themes were determined by taking the opinions of an expert in qualitative research. The findings section includes direct quotations about the participants. The researchers concluded that teachers should receive postgraduate education and that the courses and scientific studies in postgraduate education contribute to their professional life. Moreover, researchers concluded that regulations should be made in compulsory and elective courses, foreign language and science-specific courses should be added with the incentives of the Ministry of Education in order to increase the efficiency of graduate education. In addition, the researchers concluded that teachers faced difficulties such as accessing documents, obtaining research permission, and insufficient financial situation in graduate education. Based on these results, the researchers gave suggestions such as working in cooperation with the Ministry of National Education and universities in order to improve postgraduate education, giving technological lessons by experts in the field and arranging class hours.

Keywords: *Graduate education, Science teachers, Qualitative research, Phenomenology*

GİRİŞ

Günümüzde bilgi hızla artmakta ve yayılmaktadır. Bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi noktasında üniversitelere önemli görevler düşmektedir (Dilci, 2019). Bilginin üretilmesinin yanında araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile lisansüstü eğitimlerin verilmesi ve bilim insanı yetiştirilmesi noktasında da üniversitelerin önemi oldukça büyüktür (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Lisansüstü çalışmaların başarısı bilginin üretilmesi, var olan bilginin ise geliştirilmesi ve verimli kullanılabilmesi bakımından

çok önemlidir. Ayrıca lisansüstü eğitimde bilginin üretilmesinin yanı sıra ilgili alanda çeşitli yönlerden niteliği artırmak için kuramsal ve uygulamalı olarak çalışmalar da yapılmaktadır (Güven ve Tunç, 2007). Lisansüstü düzeyde öğrenim, yeni ve yaratıcı yollarla bilgi derinliğini artırmak ve ileri düzeyde araştırma yeterliklerine sahip olmak için akademik ve bilimsel yaklaşımlarla yapılandırılan bir kariyer kimliği oluşturma olanağıdır (İlter, 2020; Lindley ve Machin, 2013; Wakeling, 2009).

Türkiye’de lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinde belirtilen yüksek lisans çalışmalarının hedefi öğrencilerin bilimsel araştırma metotlarını kullanarak bilgiye erişme, bilgileri derleme, yorumlama ve değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Doktora çalışmalarının hedefi ise kişiye bağımsız araştırma yapabilme, bilimsel problemleri ve verileri geniş, derin bakış açıları ile inceleyerek yorumlayabilme, analiz edebilme ve sentezleyebilme becerisi sağlamaktır. Yani lisansüstü eğitimler bireye araştırma ve sorgulama becerisi kazandırarak üst düzey düşünme yeteneği kazandırmayı amaçlar. Eğitimin temel hedeflerinden olan üst düzey düşünme becerisine olan önem eğitim alanında yapılan değişiklik ve yeniliklerle daha da artmaktadır. Bu konuda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (YÖK, 2016).

Eğitimde çeşitli alanlarda yapılacak olan iyileştirme hareketlerinin başarısı öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerine bağlıdır. Nitelikli bir eğitim için öğretmen ve okul yöneticilerinin alanlarında uzmanlaşmaları ve niteliklerini artırmaları gerekmektedir (MEB, 2018). Bu açıdan MEB’in 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişiminin lisansüstü eğitimle desteklenmesine önem verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve okul yöneticilerinin genel eğitimde ve alanlarına yönelik niteliklerini artırmak amacıyla lisansüstü eğitim programları geliştirilmesi ve öğretmenlere yönelik lisansüstü seviyede yan dal programlarının açılması hedeflenmektedir.

Eğitim sisteminin topluma faydalı, toplumsal değerlere önem veren, iletişim becerileri gelişmiş, farklılıklara uyum sağlayabilen, kaynaklara ulaşabilen ve bu kaynakları verimli şekilde kullanabilen, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek gibi

amaçlarının yanı sıra araştıran sorgulayan ve eleştirel düşünebilen, özgür bireyler yetiştirebilmek amacı da bulunmaktadır (MEB, 2017).

Eğitim sisteminin amaçları arasında yer alan araştırma ve sorgulama becerisi yüksek bireyler ancak bu becerilere sahip öğretmenler tarafından yetiştirebilir. Bu nedenle lisansüstü eğitimin de amaçları bu yönde olduğundan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine yönelik araştırmalar mevcuttur. Örneğin öğretmenlerin lisansüstü eğitim alırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümleri Başer, Narlı ve Günhan (2005) araştırırken öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitimin tercih sebeplerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları Alabaş, Kamer ve Polat (2012) araştırmıştır. Oluk ve Çolak (2005) MEB'de görevli öğretmenlerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunları, Alhas (2006) lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açılarını araştırmıştır. Lisansüstü eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz (2012) araştırırken öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerini Baş (2013) araştırmıştır. Karakütük (2000) ise lisansüstü eğitime yönelik öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini araştırmıştır. Turhan ve Yaraş (2013) lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısını araştırırken Nayır (2011) yaptığı çalışmada eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunlarını araştırmıştır. Akay ve Tahmaz (2019) ise lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yönetici tutumlarını araştırmıştır. Kara (2008) matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımalarını araştırmıştır. İltar (2021) lisansüstü eğitime olan farkındalığın, lisansüstü eğitim niyetlerine etkisini incelemiştir. Maviş Sevim ve Akın (2021) ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artmasında lisansüstü eğitimin yeterli olup olmadığını araştırmıştır. Shalberg (2015), Finlandiya'daki lisansüstü eğitimin gerekliliğine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin statülerini artırmaları ve eğitim alanında sınıfın ötesine geçecek fırsatları genişletmeleri, yeteneklerini ve motivasyonlarını artırmaları gibi

nedenlerden dolayı lisansüstü eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra alanyazın incelendiğinde bireylerin; iş olanaklarını iyileştirmek, yeni beceriler kazanmak, akademik alanda çalışma imkânı bulmak ve bir alanda uzmanlaşmak nedenlerinden dolayı lisansüstü eğitime yöneldiği görülmektedir (Wilkinson, 2005).

Yapılan alanyazın taraması sonucu öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına yönelik pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak yine de lisansüstü eğitimin öğretmenlerdeki mesleki statülerini, motivasyonlarını ve kalıcılığını ne şekilde etkilediği konusunda sınırlı sayıda bilgi mevcuttur (Horn ve Jang, 2017). Yapılan araştırmaların genellikle öğretmenlerin lisansüstü eğitim alırken karşılaştıkları sorunlara yönelik çalışmalar olduğu görülmekle birlikte bazı çalışmaların okul yöneticileri, müfettiş ve denetmen gibi katılımcılarla da yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitim bilimleri, matematik gibi farklı alanlarda çalışmalarda bulunmaktadır. Ancak yapılan alanyazın taraması sonucunda lisansüstü eğitim almış ya da almakta olan fen bilimleri öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma fen bilimleri alanında lisansüstü eğitim almış ya da almakta olan öğretmenlerle yapılması bakımından özgündür. Günümüzde öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri, değişen teknolojik gelişmelerden ve yenilenen müfredattan haberdar olmaları lisansüstü eğitim ile sağlanabilmektedir. Bu çalışmadaki bulgular lisansüstü eğitim almanın mesleki gelişim açısından önemi konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yol gösterecektir. Lisansüstü eğitim esnasında karşılaşılabilecek güçlüklerle yönelik farkındalık oluşturmak açısından da bu çalışmanın öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada lisansüstü eğitimin öğretmenlerin beklentilerinin ne kadarını karşıladığı ve bu eğitim sırasında ne tür sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda fen bilimleri alanında lisansüstü eğitim veren üniversitelere ve akademisyenlere de lisansüstü programların düzenlenmesi ve geliştirilmesi, verilen lisansüstü eğitimlerin daha da iyileştirilmesi açısından yol gösterici olacağı

düşünülmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesi, “*Lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısı hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?*” şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin bir türü olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmasında fenomenoloji desenini kullanan araştırmacı, bir veya birden fazla bireyin bir durumu nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin çaba gösterir (Johnson ve Christensen, 2014). Mevcut araştırmanın amacı lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısı hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmaktır. Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerin lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısını nasıl anlamlandırdıkları sorgulanacağı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Patton’a göre maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile birçok farklılık içeren ana temaları bulmak ve bunları açıklamak amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Mevcut araştırmada ise farklı görüşlere ulaşabilmek adına öğrenim düzeylerinde çeşitlendirme yapılmıştır. Bu çeşitlendirme katılımcıların; yüksek lisans yapan, yüksek lisans mezunu, doktora yapan ve doktora mezunu fen bilimleri öğretmenleri şeklinde belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Patton’a göre ölçüt örnekleme tekniği önceden belirlenen niteliklere sahip tüm durumların incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Patton, 2002). Bu araştırma kapsamındaki ölçüt ise araştırmanın lisansüstü eğitim alan/almakta olan fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmesidir.

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde devlet ortaokullarında görev yapan lisansüstü eğitim alan/almakta olan sekiz fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla isimleri yerine K1

(Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2)... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Meslekteki Kıdem (Yıl)
K1	Kadın	Doktora mezunu	18
K2	Kadın	Doktora mezunu	10
K3	Erkek	Doktora yapıyor	12
K4	Erkek	Doktora yapıyor	9
K5	Erkek	Yüksek lisans mezunu	12
K6	Erkek	Yüksek lisans mezunu	12
K7	Kadın	Yüksek lisans yapıyor	12
K8	Kadın	Yüksek lisans yapıyor	6

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların dördü kadın dördü ise erkektir. Tablo 1’den anlaşılacağı üzere her öğrenim düzeyinden iki fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemler 6 ile 18 yılları arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmadaki veriler fenomenoloji araştırmalarının temel veri toplama aracı olan görüşme yoluyla elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton’a göre görüşmenin amacı farklı kişilerin bakış açılarından görmektir. Nitel görüşmeler başkalarının bakış açısının anlamlı, açık hâle getirilebilir ve bilinebilir olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla görüşmeler başkalarının zihninden geçenlerin öğrenilmesi, onların yaşantılarından edindiği deneyimlerinin bir araya getirilmesi amacıyla yapılır (Patton, 2002).

Mevcut araştırmada görüşme türlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için soru formu hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre bu tür görüşme formları, görüşme öncesinde hazırlanan konu ve alanlara sadık kalacak şekilde görüşme sırasında soruların yerinin değiştirilebildiği ve yeni sorular dahi eklenebildiği, görüşme sürecinin sohbet tarzında gerçekleştiği görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırmacılar tarafından gerekli alanyazın taraması yapılarak (Alhas, 2006; Kara, 2008; Turhan ve Yaraş, 2013) soru

havuzu oluşturulmuş ve havuzdaki sorulara ilişkin araştırmacıların tartışmaları sonucunda görüş birliğine varılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formun nihai hâle getirilmesi için nitel araştırmalar konusunda bir uzmanın ve formda bulunabilecek yazım hataları, anlatım bozukluğu ve anlaşılabilirlik yönlerinden incelemesi için bir Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Örneğin “*Lisansüstü eğitimde aldığınız derslerin ve yaptığınız bilimsel çalışmaların meslek hayatınıza ne gibi etkileri olmuştur? Açıklar mısınız?*” şeklindeki bir soru uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek “*Lisansüstü eğitimde aldığınız derslerin meslek hayatınıza ne gibi etkileri olmuştur? Açıklar mısınız?*” ve “*Lisansüstü eğitimde yaptığınız bilimsel çalışmaların meslek hayatınıza ne gibi etkileri olmuştur? Açıklar mısınız?*” şeklinde iki soru olarak sorulmasına karar verilmiştir. Nihai görüşme formu yedi adet açık uçlu sorudan oluşmakta; üç, dört, beş ve altıncı sorularda sonda sorular yer almaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Mevcut araştırmada etik kurallara uyulmuştur. Bu kapsamda etik değerlendirme kurulu “Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu” olup 189 sayılı başvuru numarası ile 24.11.2020 tarihinde değerlendirmeye alınmıştır. Etik kurul onayı Ek-1’de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından katılımcılarla iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve birlikte görüşme yapılacak tarih kararlaştırılmıştır. Görüşmeler çevrimiçi ortam olan Zoom platformunda gerçekleştirilmiş olup etik kurallar çerçevesinde görüşmelerin ses kaydına alınabilmesi için katılımcıların iznine başvurulmuştur. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Geçerlik çalışmaları iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere incelenirken güvenilirlik çalışmaları da iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olarak incelenmiştir.

İç Geçerlik: Bir araştırmada verilerin toplanma sürecinden başlayarak verilerin analizi ve verilerin yorumlanması süreçlerinin birbiri ile tutarlı olması ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla araştırmacının alanyazın taraması sonucu taslak olarak hazırladığı görüşme formunun bir fen bilimleri eğitimi uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmesi istenerek soruların açık ve anlaşılır olma durumunu, Türkçeye uygunluğu, öğretmenler için uygunluğu gibi yönlerden görüşlerine başvurulmuştur. Fen bilimleri eğitimi uzmanı ve bir Türkçe öğretmenin dönütlerine göre gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu son şeklini almıştır. Bunun yanında geçerliğe ilişkin bir başka çalışma ise görüşmelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için çevrimiçi uygulamalar yoluyla yapılmasına karar verilerek görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınarak veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu ses kayıtları transkript edilerek katılımcılara eksik/yanlış bilgileri olmadığına dair onaylatılmıştır. Ayrıca katılımcıların verdiği ifadeler her soru için ayrı ayrı araştırmacı tarafından tekrar edilerek katılımcıların teyit etmesi istenmiştir. Bu sayede herhangi bir yanlış anlaşılma durumunda anına düzeltmeler yapılmıştır. İç geçerliğe yönelik olarak araştırmanın bulgular bölümünde katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca kod, kategori ve temalar bağımsız araştırmacılar tarafından anlamlı olacak şekilde belirlenip ilgisiz ifadeler kullanılmamıştır. Belirlenen kod kategori ve temalar nitel araştırma konusundaki uzmana onaylatılmıştır.

Dış Geçerlik: Bir araştırmada araştırma sonuçlarının genellenebilir olması ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada dış geçerliğe yönelik olarak araştırmanın aşamaları araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi olmak üzere detaylı ve belirli sıralarla yazılmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcı kimliğinin gizliliğine önem verilerek

katılımcılara kod isimler verilmiştir. Fenomenoloji deseni kullanılan bu araştırmada derinlemesine veri elde edebilmek adına uygun katılımcılar ile çalışılarak amaçsal örnekleme kullanılmıştır.

İç Güvenirlik: Bir araştırmanın farklı araştırmalarla tutarlı olması gerektiği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcıların verdiği yanıtlara göre elde edilen bulgular herhangi bir yorum ve değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya yönelik amaç ve araştırma sorusu net bir şekilde ifade edilmiştir. İki araştırmacı tarafından ile bağımsız olarak belirlenen kod, kategori ve tema daha sonra birbiri ile karşılaştırılmış ve nitel araştırma konusundaki uzmana da incelemeleri sonucunda görüş birliğine varılarak kod, kategori ve temaya son şekli verilmiştir.

Dış Güvenirlik: Bir araştırmanın sonuçlarının benzer ortam ve durumlarda benzer sonuçları vermesi dış geçerlik olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın bulguları ve sonuç tartışma bölümü açık açık yazılmıştır. Ayrıca bulgular ve sonuçlar nitel araştırma konusundaki uzman görüşlerine başvurularak yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeden elde edilen ses kayıtları geciktirilmeden metne dönüştürülmüştür. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Metindeki belirli kelimelerin daha öz biçimde kategori olarak kısaltıldığı, belirli kodlama kurulları bulunan sistematik içerik analizi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizi ile birlikte veriler tanımlanarak verilerdeki ayrıntılı içeriğin ortaya çıkarılması hedeflenir. Bu kapsamda benzer veriler belirli tema ve kategoriler çatısında toplanarak okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleme işlemi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır. Öncelikli her bir katılımcıya ait veriler incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasıyla birlikte kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerin de belirlenmesi ile

birlikte bu kategoriler belirli tema altında toplanmıştır. Oluşturulan tema, kategoriler ve kodlar nitel araştırma konusundaki bir uzman tarafından incelenerek son hâlini almıştır.

Bu araştırmada kategoriler oluşturulurken kategoriler, görüşme formunda bulunan soruları özetleyecek kelimelerle ifade edilmiştir. Kodlar oluşturulurken de katılımcıların verdikleri yanıtları özetleyecek kelimelerle ifade edilmiştir. Kategoriler ve kodlar oluşturulduktan sonra da araştırma konusunu özetleyecek yani kategorileri ve kodları çatısında barındıracak uygun bir tema belirlenmiştir. Bu araştırmadaki tema, kod ve temanın nasıl oluşturulduğunu bir örnekle açıklama gerekirse;

1. Verilerin kodlanması: İçerik analizinin ilk adımında elde edilen veriler kodlanır. Bunun için veriler bölümlere ayrılarak kavramsal adlandırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu çalışmada elde edilen metinler dikkatli bir şekilde incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Örnek olarak “Sizi lisansüstü eğitim almaya yöneltten sebepler ne oldu? Lütfen açıkla mısınız?” şeklindeki soruya bir katılımcının verdiği yanıt “*Alanımda kendimi geliştirmek açısından. Daha çok ölçme değerlendirme nasıl yapabilirim... ..Öğretim yöntemi konusunda nasıl kendimi geliştirebilirim... Hani bu konuda lisansüstü eğitim almam gerektiğini düşündüm. Mesela öğretim teknolojileri açısından da bana katkısı oldu. Aynı zamanda mesela işte kavram yanlışlarının giderilmesi...*” şeklindedir. Bu yanıtta yola çıkarak metin içerisinde geçen kavramlar “*kendimi geliştirmek*,” *alanda gelişmek*,” *“eksiklerimi giderebilmek*,” *“ölçme değerlendirme*,” *“öğretim yöntemi*,” *“öğrenciye rol modeli olmak*,” *“bir konuya hâkim olmak*” şeklinde sıralanabilir. Bu yanıtları özetleyecek anlamlı kelime grupları kod olarak belirlenmiştir. Farklı katılımcıların yanıtları da incelendiğinde belirlenen kodlardan aynı anlamda olanlarından bir tanesi belirlenerek kod olarak alınmıştır. “*kendimi geliştirmek*,” *“alanda gelişmek*,” *“eksiklerimi giderebilmek*” kavramları aynı anlamı ifade ettiğinden “*kendini geliştirmek*” ifadesi kod olarak belirlenmiştir.

2. Temaların Bulunması: Kodların belirlenmesinin ardından bu kodların ortak açıklaması niteliğindeki kavramlar kategori olarak belirlenmesi gerekmektedir. Temaları belirlemek için ise kategorilerden yola çıkılarak ortak bir başlık altında toplanır. Temalar çalışmada daha genel anlamları ifade eder (Yıldırım ve Şimşek,

2016). Yapılan bu araştırmada kodları açıklayacak olan ve yukarıdaki sorunun özeti olabilecek olan ifade “başlama sebebi” olarak belirlenmiştir. Kodlar ve kategorilerin belirlenmesinin ardından genel olarak bir tema altında toplanmıştır. Bu çalışmada tema “lisansüstü eğitim” olarak belirlenmiştir.

3. Kod ve Temaların Düzenlenmesi: Kod ve temalar açık ve okuyucular tarafından anlaşılır olacak şekilde düzenlenmiş, kod ve kategoriler bir tema altında toplanmıştır. Bu şekilde elde edilen verilerin birbiri ile ilişkisi açıklanarak okuyucuya sunulmuştur.

Kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Miles ve Huberman’ın uyumluluk testi ile kodlayıcılar arası uyum yüzdelere bakılmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında fen bilimleri öğretmenlerine yöneltilen görüşme formundaki sorular neticesinde kodlar ve kategoriler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Bulgulara ilişkin tablolar kategori başlıklarına göre sıralanmıştır. Kategorilere ilişkin tablolar düzenlenirken katılımcıya ilişkin belirlenen kodlar “+” işaretiyle gösterilmiştir. Bu çalışmanın teması “*Lisansüstü Eğitim*” olarak belirlenmiştir.

Lisansüstü Eğitimin Gerekliliği Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “*Fen bilimleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?*” diye sorulmuştur. Katılımcıların hepsinin de fen bilimleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almaları yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu gerekliliğin sebeplerine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Gerekliliğin Sebebine İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
Kendini geliştirme	+	+	-	+	-	+	+	+
Yenilenme	+	-	-	-	+	-	-	-
Güncel olma	+	-	+	-	+	-	+	-
Bilgileri tazeleme	-	-	+	-	-	-	-	-
Uygulama fırsatı	-	-	+	+	-	-	-	-
Araştırma becerisi	+	-	-	+	-	-	-	+
Farklı bakış açısı	-	-	-	-	-	-	-	+
Çalışmayı öğrenme	-	-	-	-	-	-	-	+
Mesleki doyum	-	-	+	-	-	-	-	-

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılara göre öğretmenlerin kendini geliştirme, yenilenme, güncel olma, bilgileri tazeleme, uygulama fırsatı, araştırma becerisi, farklı bakış açısı, çalışmayı öğrenme, mesleki doyum nedenleri ile lisansüstü eğitim almaları gerektiği görülmektedir. K1'in bu konudaki ifadeleri *"Kesinlikle öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. Yani akademik olarak kendilerini geliştirmeleri, bilimsel araştırma yöntemlerinde verimli olmak adına lisansüstü eğitimi tavsiye ediyorum. Bununla birlikte çocuklara proje bazlı düşünmeyi öğretmemiz gerekiyor. TÜBİTAK çalışmaları için bir zemin oluşturacak. Yeni insanlarla tanışmak olabilir."* şeklindedir. K3 *"Lisansüstü eğitimin mesleki açıdan gelişime çok katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Sebebi de lisansüstü eğitim sayesinde mesleğimizle ilgili güncel konuları takip etmiş oluyoruz. Öğrendiğimiz şeyleri mesleğimizde uygulama fırsatı buluyoruz. Ayrıca lisansta öğrendiğimiz bilgileri tekrar hatırladığımızı fark ettim. Bu süreçte bilgilerin tazelendiğini düşünüyorum."* şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K8 ise *"Evet almaları gerekiyor. Çünkü lisansüstü eğitim almak insanları çok geliştiriyor. Farklı bir bakış açısı kazandırıyor, araştırma ruhu kazandırıyor, çalışmayı öğretiyor, çok yoğun bir tempoda çalışıyoruz çünkü yapacağınız tek şey çalışmak... ..bu tempoya alışmak çok güzel bir şey."* şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Lisansüstü Eğitime Başlanma Sebebi Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “Sizi lisansüstü eğitim almaya yönelten sebepler ne oldu? Lütfen açıklayınız?” diye sorulmuştur. Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama sebeplerine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3. Başlama Sebebine İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
Kendini Geliştirmek	+	+	-	+	+	+	+	+
Kariyer yapmak	-	-	-	+	-	-	-	+
Ölçme değerlendirilmede uzmanlaşmak	-	+	-	-	-	-	-	-
Kavram yanlışlarını tespit etmek	-	+	-	-	-	-	-	-
Öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmek	-	+	-	-	-	-	-	-
Öğretim teknolojileri kullanmak	-	+	-	+	+	-	-	-
Öğrenciye rol model olmak	-	+	-	-	-	-	-	-
Bir alanda uzmanlaşmak	-	+	-	-	-	-	-	-
Mesleki doyuma ulaşmak	-	-	+	-	-	-	-	-
Akademisyen olmak	-	-	+	-	-	+	-	-
Araştırma becerisini geliştirmek	-	-		+	-	-	-	-
Öğretim yöntem ve teknikleri uygulamak	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 3 incelendiğinde kendini geliştirmek, kariyer yapmak, ölçme değerlendirilmede uzmanlaşmak, kavram yanlışlarını tespit etmek, öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmek, öğretim teknolojileri kullanmak, öğrenciye rol model olmak, bir alanda uzmanlaşmak, mesleki doyum, akademisyen olmak, araştırma becerisini geliştirmek, öğretim yöntem ve teknikleri uygulamak nedenleri ile lisansüstü eğitime başladıkları görülmektedir. Bu konuda K2’nin ifadeleri “Alanımda kendimi geliştirmek açısından. Daha çok ölçme değerlendirilme nasıl yapabilirim... ..Öğretim yöntemi konusunda nasıl kendimi geliştirebilirim... Hani bu konuda lisansüstü eğitim almam gerektiğini düşündüm. Mesela öğretim teknolojileri açısından da bana katkısı oldu. Aynı zamanda

mesela işte kavram yanlışlarının giderilmesi...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K4 ise “Sürekli kendimi geliştirmek, kariyer yapmak yani araştırma yapmak daha sonra teknoloji nereye gidiyorsa o yönde eğitim almak...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K7 ise “Kendimi daha da geliştirmek adına lisansüstü eğitime başvurmak istemiştim. ...belki eksik kaldığımı hissettim lisansta. Onu daha da bir üste çıkarmak için başvurmuştum. Öğrendiğim teorilerin belki üzerilerine biraz daha ekleyebilmek, uygulamalı hale getirebilmek...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Derslerin Mesleki Hayata Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “*Lisansüstü eğitimde aldığınız derslerin meslek hayatınıza ne gibi etkileri olmuştur? Açıklar mısınız?*” diye sorulmuştur. Katılımcıların aldıkları derslerin mesleki hayata ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Derslerin Mesleki Hayata Etkisine İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
Liderlik davranışı oluşturma	+	+	+	+	+	+	-	+
Sınıf ortamına yansıtma	+	+	+	+	+	+	-	+
Öğretim teknolojilerini ve materyal kullanma becerisini geliştirme	+	+	-	+	-	+	-	+
Öğretim yöntem ve teknikleri becerisini geliştirme	+	+	+	+	+	-	+	+
Ölçme ve değerlendirme becerisini geliştirme	+	+	+	+	+	+	+	+
Kavram yanlışlarını giderebilme becerisini geliştirme	+	+	+	+	+	+	+	+
Teknoloji okuryazarlığını geliştirme	+	+	-	-	-	-	-	-
İnsan ilişkilerini geliştirme	+	-	-	-	-	-	-	-
Cv	+	-	-	-	-	-	-	-
Farklı bakış açısı	-	-	-	+	-	-	-	+
Proje yazma becerisi	+	-	-	+	-	-	-	-
Bilimsel süreç becerisi	-	-	-	-	-	-	+	+
Öğretmen motivasyonu artırma	-	-	-	-	-	-	-	+

Tablo 4 incelendiğinde lisansüstü eğitimin katılımcılara mesleki anlamda liderlik davranışı, sınıf ortamına yansıtma, öğretim teknolojilerini ve materyal kullanma var, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, ölçme ve değerlendirme, kavram yanlışlarını giderme, teknoloji okuryazarlığı, insan ilişkileri, cv, farklı bakış açısı, proje yazma, bilimsel süreç, öğretmen motivasyonu artırma açılarından etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu konuda K1 “Ben yüksek lisansla powerpointle sunu hazırlamayı öğrendim, teknoloji okuryazarlığımı ve liderlik becerilerimi geliştirdi. Çok büyük projeler yürüttüm, dolayısıyla bunlara da katkı sağladı. Dolu dolu bir cv elde etmemi sağladı. Müthiş insan ilişkileri elde ettim.” şeklinde ifadelerde bulunurken K4 “Araştırma yöntemlerini gördük. Bu bize farklı bir bakış açısı kattı. Bu meslek

anlamında şöyle etkili oldu; öğrencileri daha nasıl aktif edebiliriz, hangi yöntem tekniklerini kullanabiliriz... Proje nasıl yazılır öğrendim. ...liderlik açısından katkısı oldu. Mesela ölçme değerlendirme açısından, kavram yanlışlarını gidermede...” şeklinde ifade etmiştir. K8 ise “Aldığımız dersler öncelikle araştırma yapmayı öğretiyor. ...daha lider konumda olabiliyoruz. Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı açısından... Sürekli yeni projeler, fikirler, materyaller görüyorum araştırma yaparak ve bunları sınıfta uyguluyorum. ...kavram yanlışlarını gidermede iyi oluyor. Ölçme değerlendirme açısından da iyi oluyor...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Bilimsel Çalışmaların Mesleki Hayata Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “Lisansüstü eğitim sürecinde yaptığınız bilimsel çalışmaların meslek hayatınıza ne gibi etkileri olmuştur? Açıklar mısınız?” diye sorulmuştur. Katılımcıların bilimsel çalışmalarının mesleki hayata etkisine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5. Bilimsel Çalışmaların Mesleki Hayata Etkisine İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
Liderlik davranışı	+	+	+	-	-	-	-	-
Sınıf ortamına yansımaya	+	-	+	+	+	-	-	+
Öğretim teknolojilerini ve materyal kullanma	-	-	+	+	+	+	+	-
Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma	-	-	-	-	-	+	+	+
Ölçme ve değerlendirme	-	+	+	+	+	+	-	+
Kavram yanlışlarını giderme	-	-	-	+	-	+	-	+
Kişisel gelişim	+	-	-	-	-	-	-	-
Motivasyon	-	-	-	-	-	-	+	-
Mesleki yeterlilik	-	-	-	-	+	-	-	+
Farkındalık	-	+	-	-	-	-	-	-
Araştırma becerisi	-	+	-	+	+	-	+	-

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde yapılan bilimsel çalışmaların mesleki hayatlarına; liderlik davranışı, sınıf ortamına yansımaya, öğretim

teknolojilerini ve materyal kullanma, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, ölçme ve değerlendirme, kavram yanlışlarını giderme, kişisel gelişim, motivasyon, mesleki yeterlilik, farkındalık, araştırma becerisi, cv açılarından etkisi olduğu görülmektedir. Bu konuda K1 “*Yaptığım yayınlar, gittiğim çalıştaylar ya da kongreler, sunduğum bildiriler, poster şeklinde olanlar kişisel olarak gelişimime katkı sağladı. Sadece kişisel gelişimime cv’me işte öğrencilerle olan belki diyaloglarıma katkı sağlamıştır.*” şeklinde ifadelerde bulunurken; K5 ise “*Lisansüstü eğitimin mesleki hayatıma yansımaları alan konusunda etkisi oldu diyebilirim. Fen bilimleri alanında mesleki yeterliliğimin geliştiğini düşünüyorum. Yüksek lisansta alanla alakalı da bir gelişme oldu. ...süreç temelli ölçme değerlendirmeyi kullanmam açısından da çok büyük katkılar sağladı.*” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K7 ise “*Derslere daha motivasyonlu girdiğimi, derslerin daha kaliteli ve verimli geçtiğini gördüm. Zamanlama, öğrenci değerlendirilmesi, yöntem ve teknikleri daha bir etkili ve verimli kullandığımı gördüm. Kavram yanlışlarıyla alakalı konuları tarama imkânımız oldu. Yüksek lisanstan sonra bilimsel düşünme becerilerini gösteren ödevlerle işledik.*” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Beklentilerin Karşılama Durumu Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “*Lisansüstü eğitim sürecinde elde ettiğiniz kazanımlar, bu eğitimi almadan önceki beklentilerinizi karşıladı mı? Lütfen örnekler vererek açıklayınız.*” diye sorulmuştur. Katılımcıların beklentilerinin karşılanmalarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Beklentilerin Karşılama Durumuna İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
Danışmanla iletişim	+	+	+	+	+	+	-	+
Derslerin içeriği yeterli	-	-	-	+	-	+	-	-
Derslerin içeriği açısından değişken	-	+	+	-	-	-	-	-
Öğretim üyeleri yeterli	-	-	+	+	+	-	+	+
Öğretim üyeleri değişken	+	+	-	-	-	+	-	-
Genel kültür	+	-	-	+	+	+	-	-
Öğretmenlik becerisine katkı	+	+	+	+	+	+	+	+
Ölçme ve değerlendirme	+	-	-	-	-	-	-	-
Yabancı dil gelişimi yetersiz	-	-	+	-	-	-	-	-
İletişim becerisi yeterli	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların lisansüstü eğitimde; danışmanla iletişim, derslerin içeriği, öğretim üyeleri, genel kültür, öğretmenlik becerisine katkı, ölçme ve değerlendirme ve iletişim becerisi açılarından beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılara göre derslerin içeriği açısından ve öğretim üyeleri açısından beklentilerini karşılama noktasında değişkenlik gösterdiği ve bir öğretmenin yabancı dil anlamında beklentisinin karşılanmadığı görülmektedir. Bu konuda K3 “İngilizce ile ilgili beklenti içerisindeydim, ama bu benim beklentimden biraz daha geride kaldı. Danışmanla iletişim, derslerin içeriği, eğitim bilimleri, ölçme değerlendirme, program geliştirme, öğretim yöntem ve teknikleri konularında beklentilerimin karşıladığını söyleyebilirim. Alan bilgisi konusunda seçmeli derslerin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde ifadelerde bulunurken K6, “Danışmanım sorunlarımı cevap veren, yol gösterebilen bir insandı. Ders içeriği açısından karşıladı. Derslerimize giren öğretim üyeleri açısından, %70 karşıladı. Mesleki anlamda da teknoloji kullanımı açısından değişik teknolojik aletler kullanarak öğrenciyi sürecin içerisine dâhil edebildiğimizi görmüş olduk.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K7 ise “Akademisyenler olsun yüksek lisansdaki öğrenci grubu olsun, yani benim beklentimi fazlasıyla karşıladı. Yüksek lisansla beraber hem öğretici hem

öğrenci konumunda yürütebilmektir. Sonuçta yüksek lisansta kazandığım o kazanımları saha da uygulama fırsatı da bulabildiğim için beklentimi karşıladı özellikle ölçme değerlendirilmede...” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Zorluklar Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “Lisansüstü eğitimin ders ve tez aşamasında ne gibi sıkıntılarla karşılaştınız? Lütfen örnekler vererek açıklayınız.” diye sorulmuştur. Katılımcıların zorluklara ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Zorluklara İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
Danışman	-	+	-	-	-	-	-	-
Bilimsel çalışmalar	-	-	-	+	+	-	-	-
Zaman	+	+	-	-	+	+	+	+
Dokümanlara ulaşma kolaylığı	-	-	+	-	-	-	-	-
Maddiyat	+	-	-	-	+	-	-	-
Ders programı	+	-	+	-	+	-	-	-
Araştırma izni	-	+	-	-	+	-	-	+
Ulaşım	-	-	+	-	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların lisansüstü eğitimde; danışman, bilimsel çalışmalar, zaman, dokümanlara ulaşma kolaylığı, maddiyat, ders programı, araştırma izni, ulaşım zorlukları ile karşılaştığı görülmektedir. Bu konuda K2 “...çalıştığımız için günleri ayarlama konusunda ve alınacak izinlerde sıkıntı yaşadık. Ödevlerin zamanı açısından yönerge olmadığında ne yapılacağı belli olmadığında sıkıntı oluyordu. ...Güncel ve teknolojik konular teşvik edilebilir. ...Danışmanın tez konusunda yol gösterebilmesi gerekir... Dokümanlara ulaşmada sıkıntı yaşamadık.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Verimlilik Kategorisine İlişkin Bulgular

Katılımcı fen bilimleri öğretmenlerine “Lisansüstü eğitimin daha verimli hâle getirilmesi için (ders içerikleri, üniversite, Millî Eğitim kurumu vb. hakkında) ne gibi

önerilerde bulunabilirsiniz?” diye sorulmuştur. Katılımcıların verimliliğe ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Verimliliğe İlişkin Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
MEB-Üniversite işbirliği	+	+	-	+	+	-	-	-
Ders programı ayarlama	+	-	+	+	-	+	-	-
Gelişmelere ayak uydurma	+	+	-	-	-	-	-	-
MEB teşvik artırılmalı	-	+	-	-	-	+	-	-
MEB teşvik azaltılmalı	+	-	-	-	-	-	+	-
İletişim artırılması	-	+	-	-	-	-	-	-
Alanında uzman kişilerin eğitim vermesi	-	+	-	-	-	-	-	-
Teknoloji dersleri eklenmeli	+	+	-	-	+	-	+	-
Alan bilgisi dersleri eklenmeli	-	-	+	-	+	-	-	+
Yabancı dil dersi eklenmesi	-	-	+	-	-	-	-	-
21.yy becerilerine ağırlık verilmeli	-	-	-	-	+	-	-	-
Zorunlu derslere standartlaştırma	-	-	-	-	-	+	-	-
Araştırma sürecinin kolaylaştırılması	-	-	-	-	-	-	-	+

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların lisansüstü eğitimin verimliliğini artırma adına; MEB-üniversite işbirliği, ders programı ayarlama, teknoloji dersleri eklenmeli, alan bilgisi dersleri eklenmeli gibi öneriler sundukları görülmektedir. Bu konuda K1 “*Ders saatleri açısından daha sağlam iş birliği yapılması gerekli. Gerekçe kendini yenilemek olmalı. Güncel mevzuları kesinlikle takip etmek gerekiyor.*” şeklinde ifadelerde bulunurken K2 “*İstedığı bir kurumda çalışabilme, istediği öğrencilerle çalışabilme bilim sanat merkezlerinde çalışma hakkı vermek... Doktora yapan öğretmenlerle diğer öğretmenlere seminerler düzenlenebilir. Üniversitedeki akademisyenler güncel değişiklikleri takip etmelidir. Teknolojik anlamda teknolojinin kullanımı bence bu dersler üniversitedeki öğrencilere alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir.*” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K5 ise “*Alan ile alakalı dersler olursa iyi olurdu. 21.*

Yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmaya çalışırsam burada çok büyük eksiklerimiz var. Bence güncellenebilir biraz daha bunu ağırlık verilebilir ve teknolojik gelişmeleri yakından önem vermesi dediğimiz gibi şart bu konuda eksiklikleri var diye düşünüyorum.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik elde edilen sonuçlar; lisansüstü eğitime ilişkin gereklilik, lisansüstü eğitime başlama sebebi, lisansüstü eğitimdeki derslerin mesleki hayata etkisi, bilimsel çalışmaların öğretmenlik mesleğindeki yeri, lisansüstü öğretim sürecindeki beklentiler, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve süreçteki eğitimin verimliliğine ilişkin görüşler olmak üzere yedi kategori altında değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Öğretmenlerin kendini geliştirme, yenileme, güncel olma, bilgilerini tazeleme, uygulama fırsatı bulma, araştırma becerisi, farklı bakış açısı geliştirme, çalışmayı öğrenme, mesleki doyum nedenleri ile lisansüstü eğitime ilişkin gereklilik duymuşlardır. Lisansüstü eğitim sonunda öğretmenlerin akademik olarak kendilerini geliştirme, bilimsel araştırma yöntemlerini verimli kullanma ve araştırma becerileri geliştirme gibi birçok açıdan bazı yetkinliklere sahip oldukları belirlenmiştir. İlgili alanyazını incelendiğinde lisansüstü eğitime yönelik beklentilerin genellikle karşılandığı görülmektedir (Bağlıbel ve Arslan, 2014; Berkant ve Baysal, 2017; Serin ve Ergin Kocatürk, 2019; Turhan ve Yaraş, 2013).

Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin lisansüstü eğitim sayesinde farklı bakış açısı kazandıkları, bilgilerini güncelledikleri ve böylece lisansüstü eğitimin sonunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim sağladığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma sebeplerine ilişkin alanyazın incelendiğinde; Alabaş, Kamer ve Polat (2012), öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlamak, mesleki kıdemlerinin artmasını sağlamak ve akademik kariyer yapmak amacıyla lisansüstü eğitimi tercih ettikleri

sonucuna ulaşırken Baş (2013), akademik, mesleki ve kişisel fayda sağlması yönünde beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Turhan ve Yaraş (2013) ise öğretmenlerin alanında uzmanlaşmak ve akademik kariyer yapmak istemesi sonucuna ulaşmıştır. Bulgular alanyazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların lisansüstü eğitime; daha iyi ölçme değerlendirme yapma, kavram yanılgılarını tespit etme, öğretim yöntem ve teknikleri öğrenme, öğretim teknolojileri kullanma, öğrenciye rol model olma, bir alanda uzmanlaşma, araştırma becerisi kazanma, öğretim yöntem ve teknikleri uygulama gibi daha çok kendilerini geliştirmek için lisansüstü eğitime başladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların akademik bir alanda uzmanlaşarak kariyer yapma ve akademisyen olma gibi isteklerinin lisansüstü eğitime başlamalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların lisansüstü eğitime başlama sebeplerinin alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla ortak olduğu görülmektedir (Aktan, 2020; Aydemir ve Çam, 2015; Baş, 2013; Golde ve Dore, 2001; Turhan ve Yaraş, 2012). Bununla birlikte Maviş Sevim ve Akın (2021), öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları ile öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme değerlendirme anlamında kendilerine katkıları olduğunu ifade etmelerinin yanında mesleki gelişimlerinin artması için yalnızca lisansüstü eğitim almalarının yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Lisansüstü eğitim esnasında alınan derslerin öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmede farklı açılardan etkilerinin olduğu görülmektedir. Örneğin çalışmaya katılan öğretmenler öğretim teknolojileri ve materyal kullanma, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, ölçme ve değerlendirme, kavram yanılgılarını giderme, teknoloji okuryazarlığı ve proje yazma gibi becerilerine lisansüstünde aldıkları derslerin katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu becerilere sahip olan öğretmenlerin kendi alanlarında özgüvenli ve lider davranış göstermesi yine araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Nitekim İlter (2020) çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımına yönelik tutum ölçeği kullanmıştır. Tutum ölçeğinde yer alan “Lisansüstü eğitim bir alanda profesyonel bilgi ve becerileri kazanmaya yardımcı olur.” maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu yanıt verdiği görülmüştür.

Katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde yapılan bilimsel çalışmaların mesleki hayatlarına; öğretim teknolojilerini, materyallerini, yöntem ve tekniklerini etkili kullanmayı kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber ölçme ve değerlendirme, kavram yanlışlarını gidermeye, kişisel gelişime, motivasyonu artırmaya, mesleki yeterlilik ve araştırma becerisinin gelişimine de katkısı olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak dikkat çekmektedir. Özellikle alanyazında katılımcılar lisansüstü eğitimin öğretim teknolojilerini kullanma becerisini geliştirdiğine dair somut bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların lisansüstü eğitime ilişkin; danışmanla iletişim, derslerin içeriği, öğretim üyeleri, genel kültür, öğretmenlik becerisine katkı, ölçme ve değerlendirme ve iletişim becerisi açılarından beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılara göre derslerin içeriği açısından ve öğretim üyeleri açısından beklentilerini karşılama noktasında değişkenlik gösterdiği ve bir öğretmenin yabancı dil anlamında beklentisinin karşılanmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamalarında mesleki alanda ileri düzeyde bilgi edinme ve pedagoji bilgilerini geliştirmenin önemli bir gerekçe olduğu alanyazındaki araştırmalarda desteklenmektedir (Aktan, 2020; Aküzüm, 2016; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Aslan, 2010; Baş, 2013; Bertram, Mthiyane ve Mukeredzi, 2013; Turhan ve Yaraş, 2013).

Katılımcıların lisansüstü eğitime ilişkin lisansüstü eğitimde; danışman ile uyum, bilimsel çalışmalar, zaman, dokümanlara ulaşma kolaylığı, maddiyat (ekonomik olarak zorlanma), ders programı, araştırma izni, ulaşım zorlukları ile karşılaştığı görülmektedir. Üniversitedeki eğitim sürecinde derslerin birden fazla güne yayılması, öğretmenlerin aynı zamanda çalıştıklarının göz ardı edildiğine yönelik sorunlar tespit edilmiştir. Okul kaynaklı olarak ise lisansüstü eğitim ile öğretmenlik mesleğini bir arada yürütmenin zor olduğu ders programlarının ve boş günlerin ayarlanmasında öğretmenlere yeterli desteğin sağlanmadığı belirlenmiştir. Bireysel olarak öğretmenlerin zaman problemi, ekonomik zorluklar, şehir dışından derslere katılımı ulaşım zorlanma ve danışman ile uyum sağlayamama gibi sorunlar yaşadıkları

belirlenmiştir. Araştırma sürecinde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunların alanyazındaki araştırmalarca desteklendiği görülmektedir (Aktan, 2020; Karaman ve Bakırcı, 2010; Kahraman ve Tok, 2016; Kırıl ve Altun, 2015; Koşar, Er ve Kılınç, 2019; Öztürk ve Dinç, 2016).

Thomas (2017) öğretmenlerin, lisansüstü eğitimin öğretmen gelişimindeki önemini ve aynı zamanda öğretme ve öğrenme üzerindeki etkilerinin ne kadar önemli olduğunu bildiklerini görmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin okul yönetimlerinin destek ve ilgi eksikliğine ilişkin endişelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Cohen (2011) lisansüstü eğitimin desteklenmesi için bireylere serbest çalışma izninin verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Aynı zamanda lisansüstü eğitim devam edilmesini teşvik amacıyla burs imkânı, işveren desteği ve mali desteğin de öneminden bahsetmiştir.

Katılımcıların lisansüstü eğitimin verimliliğini artırma adına; MEB-üniversite iş birliğinin sağlanması, teknoloji ve alan bilgisi derslerinin eklenmesi gibi önerileri alanyazında yapılan araştırmalardan farklı olarak dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Bunun yanı sıra ders programlarında öğretmenlerin derse katılımını sağlayacak şekilde düzenlemelerin yapılmasının da eğitim verimliliğini artıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazını destekler niteliktedir (Aktan, 2020; Bayar ve Çelenk, 2019).

Bu araştırmada yüksek lisans programına kayıtlı, doktora ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin lisansüstü eğitimin mesleki gelişime katkısı hakkında görüşleri açığa çıkarılmıştır. Araştırma sonuçları, lisansüstü eğitime katılımı sağlayan en önemli faktörlerden birinin öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirerek öğrencilere daha iyi eğitim öğretim sağlama isteği duymalarıdır. Bunun yanında Covid-19 pandemisi sürecinde yenilenen eğitim teknolojilerinin, ders esnasında kullanımının da yeterlilik sağladıklarını belirterek alanyazında diğer çalışma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan zorluklara bakıldığında bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik düşüncelerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bulgular öğretmenleri lisansüstü eğitimi almaya ve bu eğitimi sürdürme gerekliliğine ilişkin motivasyonlarını artıran durumları ortaya çıkarmıştır. Bunlar;

öğretim teknolojilerini ve materyallerini kullanmaya yönelik yeterlik, ölçme ve değerlendirme becerisi kazanma, kendi alanlarında uzmanlık sağlamadır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olduklarında özgüven kazandıkları bunu sınıf ortamına yansıttıkları ve liderlik özelliklerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları lisansüstü eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısını ve bu eğitim sürecinde beklentilerini, karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkararak lisansüstü eğitimle ilgili alanyazına önemli katkılar sunmuştur. Aynı zamanda lisansüstü eğitimin nasıl daha verimli hale getirilebileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarından yola çıkarak önerilere yer verilmiştir. Öneriler, bulgulara ve ilerde yapılacak olan araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

Çalışmanın Bulgularından Hareketle Öneriler

- Öğretmenlere ekonomik destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin ders programı lisansüstü eğitimi destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrenci-danışman iş birliği ve iletişimi sağlanmalıdır.
- Lisansüstü eğitimini tamamlamış olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılmalıdır.
- Lisansüstü eğitiminin ders saatlerinin öğretmenlerin okuldaki derslerini aksatmayacak şekilde düzenlenmelidir.
- MEB ve eğitim fakülteleri iş birliği içinde çalışmalıdır.
- Lisansüstü eğitimde özellikle teknolojik alanlarda dersler eklenerek alanında uzman kişilerce dersler verilmelidir.
- Lisansüstü eğitimde bilimsel araştırma derslerinin yanı sıra alan bilgisi dersleri eklenmelidir.

- Bilimsel araştırmalar sırasında süreç kolaylaştırılmalıdır. Özellikle araştırma izni vb. durumlarda işlemler hızlandırılmalıdır.

İlerde Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. İlerde yapılacak olan araştırmalarda akademisyen görüşleri ile de desteklenebilir.
- Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. İleride yapılacak araştırmalar dokümanlarla (katılımcı transkriptleri, katılımcıların lisansüstü eğitim döneminde yapmış oldukları çalışmalar, yayınlar vs.) da desteklenebilir.
- Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin akademik kariyer yönünde beklentilerinin olmama nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR


- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara İli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akay Tahmaz, S. (2019). *Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yönetici tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Aküzüm, C. (2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi programı bağlamında lisansüstü eğitime bakış açılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 85-108.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3). 596-607. DOI: 10.5961/jhes.2020.419
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 87-115.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16. DOI: 10.19128/turje.00354
- Bağlıbel, M., & Arslan, M. C. (2014). Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi tezsiz yüksek lisans programına ilişkin mezun görüşleri: Gaziantep Üniversitesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1079-1095.
- Baş, G. (2013). öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde İli örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2) , 61-69.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Bayar, A., & Çelenk, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 225-237.
- Berkant, H. G., & Baysal, S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: Teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, (8), 148-168.


- Bertram, C., Mthiyane, N., & Mukeredzi, T. (2013). 'It will make me a real teacher': Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(5), 448-456. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2012.10.001
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. , & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (22. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, S. M. (2011). Doctoral persistence and doctoral program completion among nurses. *Nursing Forum*, 46(2), 64-70. DOI: 10.1111/j.1744-6198.2011.00212.x
- Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 159-179. DOI: 10.18069/firatsbed.538667
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450628).
- Öztürk, F. G., & Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *İdil ve Sanat Dergisi*, 5(21), 505-520.
- Güven, İ., & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 157-172.
- Horn, A. S., & Jang, S. T. (2017). *The Impact of Graduate Education on Teacher Effectiveness: Does a Master's Degree Matter?* MHEC Research Brief. Midwestern Higher Education Compact.
- İlhan, M., Öner Sünkür, M., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 22-42.
- İlter, İ. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını teşvik eden etmenler ve bu eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(4), 905-944. DOI: 10.14527/kuey.2020.020.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (Çev. Ed. S.B. DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kahraman, Ü., & Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.


- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Kıral, E., & Altun, B. (2015). Expectations of students in the educational administration, supervision, planning and economics master’s program without thesis and their opinions regarding the satisfaction of their expectations. *The Anthropologist*, 21(3), 512-521. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891841
- Koşar, D., Er, E., & Kılınc, A. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. DOI: 10.21764/maeuefd.581698
- Lindley, J., & Machin, S. (2013). *The postgraduate premium: revisiting trends in social mobility and educational inequalities in Britain and America*. London: The Sutton Trust.
- Maviş Sevim, F. Ö., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi?. *Education and Science*, 46(207), 483-511. DoOI: 10.15390/EB.2021.9593
- MEB (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 15.03.2021.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 15.03.2021.
- Miles, M. B , & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun - Ali Ersoy)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222. DOI: 10.1501/Egifak_0000001230
- Oluk, S., & Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 141-144.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers College.
- Serin, H., & Ergin Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.

- Thomas, L. (2017). The masters in teaching and learning: lessons to be learnt and key stakeholder perceptions. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 9(1), 45-55.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wakeling, P. (2009). *Social class and access to postgraduate education in the UK: A sociological analysis*. Doctoral thesis. University of Manchester.
- Wilkinson, D. (2005). *The essential guide to postgraduate study*. London: Sage.
- YÖK (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 20 Nisan 2016 tarih ve 29690 sayılı Resmî Gazete.

ORCID

Hasan GÖKÇE  <https://orcid.org/0000-0002-1518-2295>

Zeliha GÖKÇE  <https://orcid.org/0000-0003-0640-1879>

Nagehan DEMİR  <https://orcid.org/0000-0003-3662-4854>

Oktay BEKTAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-2562-2864>

SUMMARY

Purpose

Postgraduate education, which aims to increase the research and questioning skills of individuals, aims to develop high-level thinking skills, which is one of the main goals of education. Teachers have great responsibilities in developing high-level thinking skills of individuals (YÖK, 2016). For this reason, teachers and school administrators need to specialize in their fields and increase their qualifications (MEB, 2018). Considering the aims of postgraduate education, it is important for teachers to receive postgraduate education in terms of their professional development. When the literature is examined, no study has been found on the professional development of science teachers who have received or are taking postgraduate education. With this study, it is thought that it will contribute to teachers and teacher candidates about the importance of receiving postgraduate education in terms of professional development, and to teachers in terms of raising awareness about the difficulties that may be encountered. In this study, it was tried to determine how much of the postgraduate education teachers' expectations met and what kind of problems they encountered during this education. In line with the findings, it is thought that it will be a guide for universities and academicians providing graduate education in the field of science in terms of organizing and developing graduate programs and improving the postgraduate education provided.

Method

The phenomenology pattern of the qualitative research method was used in the research. Maximum variation sampling technique, one of the purposive sampling techniques, was used to determine the participants. With this diversification, interviews were conducted with science teachers doing master's degree, master's degree, doctorate degree and doctorate degree in the research. In addition, criterion sampling technique was used in the research. The criterion within the scope of the research is that the research is conducted with science teachers who are/are receiving postgraduate education. The research was carried out with eight science teachers who are continuing/graduated of postgraduate education working in public secondary schools in Kayseri Province in the 2020-2021 academic year. In the present study, semi-structured interviews were used to collect data. Voice recordings of the online interviews were made with the permission of the participants. By analyzing the data in depth, codes for each participant's response and categories and themes were created based on the codes.

Findings

In the research, results were obtained that teachers gained different perspectives, updated their knowledge, and thus provided personal and professional development at the end of postgraduate education. The findings are similar to the studies in the literature. It is seen that the courses taken during postgraduate education have different effects on the professional development of teachers. For example, the teachers who participated in the study stated that the courses they took during their graduate education contributed to the development of their skills such as using instructional

technologies and materials, using teaching methods and techniques, measuring and evaluating, eliminating misconceptions, technology literacy and project writing.

Conclusion-Discussion

The professional life of the scientific studies carried out during the graduate education process of the participants; It has been concluded that teaching technologies, materials, methods and techniques are used effectively. In addition, it was emphasized that measurement and evaluation contributed to eliminating misconceptions, personal development, getting service points, increasing motivation, and the development of professional competence and research skills. These results draw attention unlike the studies in the literature. Especially in the literature, no concrete study has been found that postgraduate education improves the ability to use instructional technologies. The results of the research show that one of the most important factors that ensure participation in postgraduate education is the desire of teachers to provide better education and training to students by improving themselves professionally. In addition, it differs from the results of other studies in the literature by stating that the use of renewed educational technologies during the epidemic process also provides proficiency.

Ek 1. Etik Kurul Onayı

BAŞVURU NO: 189

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Lisansüstü Eğitimin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı"
Projenin Niteliği	Diğer/Bireysel Araştırma
Proje Araştırmacıları	Hasan GÖKÇE (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Hasan GÖKÇE (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ (Danışman) Bayramlı Mahallesi Kazırmağı Sokağı No:11 Bünyan/KAYSERİ E-posta adresi: hasangokce3838@gmail.com

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran *Hasan GÖKÇE'nin "Lisansüstü Eğitimin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkısı"* adlı Çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.

Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.

24/11/2020

ADI SOYADI	
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Atabey KILIÇ
Etik Kurul Başkan Yrd. (Raportör)	Prof. Dr. Kasım KARAMAN
Üye	Prof. Dr. Celal YILDIZ
Üye	Prof. Dr. Mustafa KARAGÖZ
Üye	Prof. Dr. Hakan AYDIN
Üye	Prof. Dr. Mikail AKBULUT
Üye	Prof. Dr. Handan ZINCİR
Üye	Doç. Dr. Ahmet HASKÖSE
Üye	Doç. Dr. Burak ADIGÜZEL

GEFAD / GUJGEF42(2): 1443-1461(2022)

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumları *

Teachers' Attitudes towards Out-of-School Learning Activities

Engin DEMİR¹, Filiz ÇETİN²

¹Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi SHMYO, Çocuk Gelişimi Programı.
edemirakademik@gmail.com

²Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. ficetin@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 04.01.2022

Yayına Kabul Tarihi: 17.02.2022

ÖZ

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri öğrenciler için farklı bir öğrenme deneyimi sunarken, öğretmenlere de farklı öğretim yaklaşımlarını tanıma, uygulama ve değerlendirme imkânı tanımaktadır. Okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumları, bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 325 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde "Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde ise parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik daha olumlu inançlara sahiptirler. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki deneyim ve okul kademesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim fakültelerinde okul dışı öğrenme faaliyetlerine teorik ve uygulamalı olarak daha fazla yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğretmen ve okul dışı öğrenme temalı daha fazla çalışmanın gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul dışı öğrenme, Tutum, İnfomal öğrenme, Non-formal öğrenme

* **Alıntılama:** Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.

ABSTRACT

Learning activities carried out in out-of-school learning environments offer a different learning experience for students, and allow teachers to recognize, practice, and evaluate different teaching approaches. Teacher attitudes towards out-of-school learning activities are very important for the realization of these activities. The purpose of this research is to determine the attitudes of teachers towards out-of-school learning activities. The research is in the survey model. The sample of the study consists of 325 teachers. "Teacher Attitude Scale towards Out-of-School Learning Activities" was used to obtain the data of the study. Parametric test statistics were used in data analysis. As a result of the research, it was determined that teachers' attitude scores towards out-of-school learning activities were at a high level. Teachers who graduated from outside the faculty of education have more positive beliefs about out-of-school learning activities. It was determined that teachers' attitudes towards out-of-school learning activities did not differ according to gender, professional experience, and school level. In line with the results obtained, it was suggested that more theoretical and practical places be given to out-of-school learning activities in education faculties. It was also stated that more research on teachers and out-of-school learning is needed.

Keywords: *Out-of-school learning, Attitude, Informal learning, Non-formal learning*

GİRİŞ

Günümüzde öğrenenlerin çok yönlü gelişmesi gerekliliği ve bireylerin çok yönlü gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim yöntemleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Eğitim-öğretim alanında süregelen gelişmelerle birlikte öğretim faaliyetleri yalnızca sınıf ya da okul ortamı ile sınırlı kalmayıp, bu ortamların dışına çıkmış ve öğretime faydalı olabilecek her türlü ortamdan faydalanılabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrenmenin bir sınıf faaliyetinin ötesinde okul duvarları dışına taşındığı, daha esnek yapılı, yaparak yaşayarak deneyimleme faaliyetlerini içine alan okul dışı öğrenmenin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenme yalnızca okullarda sınıf ortamında gerçekleşmez, öğrenenler sınıf ortamının dışında da öğrenmeyi tecrübe ederler (Şen, Ertaş-Kılıç, Oktay, İkinci ve Kadirhan, 2021). Bu durum okul dışı öğrenme ortamları kavramı olarak literatürde yer almaktadır (Falk & Dierking, 2000; Tal, 2012). Okul dışı öğrenme, yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin sınıf dışında, toplum ve doğal çevre gibi değişik ortamlarda çalışılmasını içeren çok boyutlu bir süreçtir (Bunting, 2006). Okul dışı öğrenme kavramı okul sınırları dışında kalan çeşitli yaşam alanlarından sanal (dijital) öğrenme ortamlarına kadar birçok ortamı

kapsamaktadır (Şen, 2019). Müze-ören yerleri, millî parklar, hayvanat bahçeleri, sanat atölyeleri, sergiler, sanayi tesisleri ve okul bahçeleri gibi öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği ortamlar okul dışı öğrenme ortamları olarak gösterilebilir. Bu ortamlarda gerçekleştirilen deney, gözlem gibi öğrenme faaliyetleri öğrenciler için farklı bir öğrenme deneyimi sunarken, öğretmenlere de farklı öğretim yaklaşımlarını tanıma, uygulama ve değerlendirme imkânı tanımaktadır.

Çocukların hem okul içi hem de okul dışı yaşam deneyimlerinin, okuldaki başarıları ve toplumdaki işlevleri üzerinde derin etkileri vardır (Resnick, 1987). “Okul dışı öğrenmeyi informal ve non-formal kategorilere ayırmak, okul dışı öğrenmenin özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur” (Soh & Meerah, 2013, s.3). Non-formal öğrenme ortamları; yapılandırılmış ve önceden planlanmış öğrenmeyi destekleyen, öğretmen liderliğinde, öğrenmenin genellikle değerlendirilmediği, bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan öğrenme ortamlarıdır. İnformal öğrenme ortamları ise amaçlı ve planlı olmayan, öğrenmenin değerlendirilmediği ve öğrenenin kendi liderliğinde öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardır (Eshach, 2007). Doğası gereği, non-formal öğrenme, genellikle geleneksel sınıf ortamlarındaki öğrenmeden daha ilgi çekici ve eğlencelidir. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandıran (Ay, Anagün ve Demir, 2015) okul dışı öğrenme faaliyetleri, bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesinde ve öğrenme faaliyetlerinin eğlenceli (Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Tortop ve Özek, 2013) olmasında etkilidir. Tüm bunlar öğrencileri içsel olarak motive eder ve hangi bilgileri öğreneceklerini ve hangi becerileri kazanacaklarını belirleme konusunda öğrenciler kendilerini özgür hisseder (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995).

Son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim ve öğretime etkisi üzerine çeşitli bilim alanlarında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmalar genel olarak okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen faaliyetlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarına, akademik başarılarına, motivasyon ve diğer becerilerine olan etkileri ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre, okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme isteklerini (Glick & Samarapungavan, 2008) ve içsel motivasyonlarını artırır, ders

başarısını ve derse karşı tutumu artırmada etkilidir (Akgül ve Arabacı, 2020; Andersson & Johansson, 2013; Fägerstam & Blom, 2013; Nadelson & Jordan, 2012; Sturm & Bogner, 2010; Şentürk ve Özdemir, 2014). Ayrıca dersteki soyut kazanımların somutlaştırılmasını sağlar (Laçın Şimşek, 2011). Nelson (2012) deneyimsel öğrenme olarak bilinen, açık havada öğrencilerin neden-sonuç ilişkisine dayalı karşılıklı etkileşimiyle gerçekleştirilen öğrenmelerin, onların bütünsel gelişimini desteklediğini ifade etmektedir.

Eğitim programları kâğıt üzerinde ne kadar iyi görünse de programın uygulayıcıları öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, tutumları ve davranışları uygulanan öğretim programın başarısı açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının yüksek olması önemlidir. Çünkü ancak okul dışı öğrenmeye yönelik tutumları yüksek olan öğretmenler, öğrenci ve ebeveynleri okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik cesaretlendirecektir. Buna rağmen öğretim sürecini kontrol etme zorluğu, zaman problemi, denetimin-güvenliğin (Yaşar Çetin, 2021) zor olması, ekonomik nedenler, sorumluluktan kaçınma (İnce ve Akcanca, 2021), motivasyon eksikliği (Ay, Anagün ve Demir, 2015; Çiçek ve Saraç, 2017), gibi nedenler öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye karşı isteksiz olmasına ve kaygı duymasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, Türkiye’de öğretim programında okul dışı öğrenmenin yeterince desteklenmediği (Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016) görüşünü savunmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik, tutum ve davranışlarının belirleyicisidir. Bu bağlamda öğretmen tutumlarının, okul dışı öğrenmenin planlanmasında, öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde belirleyici olduğu söylenebilir.

Okul dışı öğrenme faaliyetleri çok iyi bir hazırlık ve planlama gerektirmektedir. Alışlagelmiş sınıf ortamının dışına çıkılması, yasal prosedürler gibi süreçlerden dolayı öğretmenlerin yüksek düzeyde tutuma sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının araştırmacılar tarafından ortaya konulması oldukça önemlidir. Literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının tutumları üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Buna rağmen

öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik öğretmen tutumları üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu manada yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatüre katkı sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelinde birçok kişiye inançları, görüşleri, özellikleri ve geçmiş veya şimdiki davranışları hakkında sorular sorulabilir. Aynı sorulara cevap veren çok fazla kişiye ulaşarak birçok değişken ölçülebilir ya da birden fazla hipotez test edilebilir (Neuman, 2007). Araştırma Bandırma Onyedinci Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 18.06.2020 tarih ve 2020-3 sayılı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir'e bağlı bir ilçede çalışan 1682 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun

örnekleme ile toplanmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşılabilirliği en kolay yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Araştırma verileri çevrim içi toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme büyüklüğü aşağıda verilen formül ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2019);

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = \left[\frac{(t_{\alpha s})^2}{d} \right]^2$$

$$n_0 = \left[\frac{(1.96 \times 0.5)^2}{0.05} \right]^2 = 384.16$$

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16}{1682}} = 312.83 \sim 313$$

Araştırma kapsamında 345 öğretmene ulaşılmıştır. Uç değerler ve kayıp veri analizleri sonrası 325 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	235	72,3
	Erkek	90	27,7
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	242	74,5
	Eğitim Fakültesi Dışı	83	25,5
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	57	17,5
	6-10 Yıl	56	17,2
	11-15 Yıl	97	29,8
	16-20 Yıl	56	17,2
	21 Yıl ve Üzeri	59	18,2
Okul Türü	Okul Öncesi	37	11,4
	İlkokul	66	20,3
	Ortaokul	143	44,0
	Lise	79	24,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma grubundaki öğretmenlerin yarısından fazlasını kadınlar ve eğitim fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını ise ilkokul kademesinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Göloğlu Demir ve Çetin (2021) tarafından geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler için “1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Biraz Katılıyorum, 4=Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum” şeklindeki beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. 25 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. Bu üç faktör sırasıyla, “Okul dışı öğrenme faaliyetlerini değerli bulma”, “Okul dışı öğrenme faaliyetlerini önemseme” ve “Okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik olumsuz inanç” olarak isimlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %58,12’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek için yapılan güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .92 her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .89, .90, .87 olarak bulunmuştur.

Mevcut çalışmada da ölçeğin tamamı ve alt faktörleri için Cronbach’s Alpha (α) güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach’s Alpha (α) katsayısı .89 olarak bulunurken “Okul dışı öğrenme faaliyetlerini değerli bulma” .86, “Okul dışı öğrenme faaliyetlerini önemseme” .87 ve “Okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik olumsuz İnanç” .84 olarak bulunmuştur. Buna göre “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği”nin ve her bir faktörünün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80 ve üstünde olduğu yani ölçeğin bu örnekte iç tutarlılığının çok iyi (Pallant, 2017) olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen tutum ölçeğine ilişkin elde edilen veriler analiz edilmeden önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla normallik test edilmiştir. Tablo 2’de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek Bileşenleri	İstatistik	sd	p
Değerli Bulma	,099	325	,000
Önemseme	,053	325	,027
Olumsuz İnanç	,090	325	,000
Ölçek Geneli	,046	325	,090

Tablo 2 incelendiğinde ölçek genelinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutum ölçeğinin bütününde verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($p>0.05$). Alt boyutlarda ise veriler normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple normal dağılım eğrisinin çizildiği histogram, çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan hesaplamalar sonucunda tüm ölçeğe ve alt faktörlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Faktörlere İlişkin Değerler

Ölçek Bileşenleri	Çarpıklık	Basıklık
Değerli Bulma	-,836	,632
Önemseme	-,200	-,113
Olumsuz İnanç	-,326	-,577
Ölçek Geneli	-,052	-,730

Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması gerekir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004). Dolayısıyla elde edilen sonuçlar ölçek alt boyutlarının da normal dağılım gösterdiği şeklindedir.

Verilerin analizinde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen tutum ölçeği ortalama puanları ile ölçek alt faktör ortalama puanlarının cinsiyet ve mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için T-Testi kullanılmıştır. Ortalamaların mesleki deneyim ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizler .05 anlamlılık düzeyinde değişkenlerin yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerlerine de yer verilerek yorumlanmıştır. Anlamlı farklılığın ortalamalar arasındaki farktan etkilenme düzeyine ilişkin hesaplanan eta kare istatistiği raporlanmıştır. Eta kare ile elde edilen değer .01= küçük etki, .06= orta düzey etki, .14=büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında etik kurul izni alınması gerekmekte olup uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 18.06.2020 tarihli 2020-3 karar sayısı ile etik ilkelere uygun bulunmuştur. Etik Kurul Onayı ekte sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabı için betimsel istatistik teknikleri kullanılarak Tablo 4’te verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Tutum Puanlarının Dağılımı

Alt Boyutlar	n	Min	Max	\bar{x}	Ss
Değerli Bulma	325	2.67	5.00	4.31	.53
Önemseme	325	1.67	5.00	3.57	.68
Olumsuz İnanç	325	2.14	5.00	3.91	.71
Ölçek Geneli	325	2.96	4.88	3.93	.43

Tablo 4’te öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine tutum puan ortalamalarının 3.57-4.31 arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul dışı öğrenme tutum düzeylerinin yüksek düzeyde (1.00-1.79=Hiç Katılmıyorum, 1.80-2.59=Katılmıyorum, 2.60-3.39=Biraz Katılıyorum, 3.40-4.19=Büyük Ölçüde Katılıyorum, 4.20-5.00=Tamamen Katılıyorum) olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri olan “Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine tutumları a) cinsiyet, b) mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularının yanıtları için bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Yapılan T-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Değerli Bulma	Kadın	235	4.34	.50	1.5021	135.90	.135
	Erkek	90	4.23	.62			
Önemseme	Kadın	235	3.54	.71	-	323.00	.125
	Erkek	90	3.67	.62			
Olumsuz İnanç	Kadın	235	3.92	.68	.4135	323.00	.680
	Erkek	90	3.88	.80			
		235	3.93	.48			
Ölçek Geneli	Kadın	90	3.93	.51	.0395	323.00	.968
	Erkek	235	4.34	.50			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine tutum puanları ölçek alt boyutlarında ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 6. Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Yapılan T-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Değerli Bulma	Eğitim Fakültesi	242	4.34	.53	1.493	323.00	.136
	Eğitim Fakültesi Dışı	83	4.23	.55			
Önemseme	Eğitim Fakültesi	242	3.56	.70	-.471	323.00	.638
	Eğitim Fakültesi Dışı	83	3.60	.66			
Olumsuz İnanç	Eğitim Fakültesi	242	3.84	.74	-2.94	323.00	.003
	Eğitim Fakültesi Dışı	83	4.10	.61			
Ölçek Geneli	Eğitim Fakültesi	242	3.92	.51	-.839	323.00	.402
	Eğitim Fakültesi Dışı	83	3.97	.44			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türüne göre okul dışı öğrenme faaliyetlerine tutum puanları “Okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik olumsuz inanç” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gösterirken ($p<0.05$), ölçeğin diğer alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0.05$). Dolayısıyla eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik daha olumlu inançları sahip olduğu söylenebilir. Etki derecesi olan eta kare değeri .26 olarak tespit edilmiştir. Bu etki etki değeri büyük olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri olan “Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları c) mesleki deneyim, d) okul kademesine göre

anlamli bir farklılık göstermekte midir?" sorularının yanıtları için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de sırasıyla verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	ss	F	p
Değerli Bulma	1-5 yıl	57	4.44	.43	2,157	,074
	6-10 yıl	56	4.21	.62		
	11-15 yıl	97	4.23	.53		
	16-20 yıl	56	4.33	.46		
	21 yıl ve üzeri	59	4.39	.61		
Önemseme	1-5 yıl	57	3.43	.78	1,908	,109
	6-10 yıl	56	3.60	.72		
	11-15 yıl	97	3.49	.71		
	16-20 yıl	56	3.69	.58		
	21 yıl ve üzeri	59	3.70	.61		
Olumsuz İnanç	1-5 yıl	57	3.85	.74	1,661	,159
	6-10 yıl	56	3.97	.87		
	11-15 yıl	97	3.81	.68		
	16-20 yıl	56	3.88	.57		
	21 yıl ve üzeri	59	4.09	.69		
Ölçek Geneli	1-5 yıl	57	3.91	.50	1,832	,122
	6-10 yıl	56	3.92	.55		
	11-15 yıl	97	3.85	.49		
	16-20 yıl	56	3.97	.40		
	21 yıl ve üzeri	59	4.06	.48		

Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutum puanları arasındaki farkın ölçek geneli ve ölçek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 8. Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Bileşen	Bölüm	n	\bar{x}	ss	F	p
Değerli Bulma	Okul Öncesi	37	4.20	.76	1.006	.390
	İlkokul	66	4.38	.51		
	Ortaokul	143	4.29	.51		
	Lise	79	4.34	.48		
Önemseme	Okul Öncesi	37	3.74	.55	1.611	.187
	İlkokul	66	3.60	.61		
	Ortaokul	143	3.49	.71		
	Lise	79	3.62	.77		
Olumsuz İnanç	Okul Öncesi	37	3.92	.87	1.533	.206
	İlkokul	66	3.95	.70		
	Ortaokul	143	3.82	.67		
	Lise	79	4.02	.72		
Ölçek Geneli	Okul Öncesi	37	3.96	.58	1.430	.234
	İlkokul	66	3.98	.43		
	Ortaokul	143	3.87	.49		
	Lise	79	3.99	.50		

Tablo 8'de öğretmenlerin okul kademesine göre okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutum puanları arasındaki farkın ölçek geneli ve ölçek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumlarının; cinsiyete, mezun oldukları fakülte türüne, öğretmenlik mesleki deneyimlerine ve okul kademelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu konuda elde edilen sonuçlara, bu bölümde yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul dışı öğrenme ve tutum üzerine yapılan çok sayıda araştırma bulunmakla beraber, bu araştırmalarda ağırlıklı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime ya da öğrenciye katkısı ele alınmıştır. Okul dışı öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, bu tür deneyimlerin tutum, motivasyon, öz yeterlik gibi duyuşsal çıktılar üzerinde olumlu etkileri

olabileceğini göstermektedir (Knapp, 1996; Storksdieck, 2006; Uçar, 2013; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016). Okul dışı öğrenmenin tutuma etkisini araştıran benzer nitelikte bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna rağmen Gürsoy'un (2018) çalışmasında okul dışı gezi faaliyeti gerçekleştiren öğretmen adaylarının gezi öncesi ve sonrası öntest sontest öz yeterlik inanç puanları, sontest lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Sarışan Tungaç (2015), fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı çevre eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerine yönelik tutumları ölçek genelinde ve ölçek alt boyutlarında cinsiyet, mesleki deneyim ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla cinsiyet, mesleki deneyim ve okul kademesi değişkenleri öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik tutumlarında belirleyici değildir. Eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlerin "Olumsuz İnanç" ölçek alt boyutunda ve tutumları, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Bir başka deyişle eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik olumsuz inançları daha düşüktür. Elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için daha fazla benzer nitelikte araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Araştırmada sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir. Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin sayısı ve niteliğini artırmak adına, eğitim fakültelerinde okul dışı öğrenme ile ilgili teorik ve de uygulamalı eğitimlere yer verilebilir. Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerini destekleyici ve kolaylaştırıcı uygulamalar geliştirmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yaklaşımı ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Okul dışı öğrenme temalı araştırmalar okul öncesinden lise ve yükseköğretime kadar tekrarlanmalı ve ilgili literatüre katkı sağlanmalıdır. Okul dışı öğrenme faaliyetleri, bilişsel öğrenmeden ziyade duyuşsal öğrenme odaklı olmalıdır. Gelecek araştırmalarda, okul dışı öğrenmenin tutum, motivasyon, öz yeterlik gibi duyuşsal kazanımlara etkisinin yanı sıra, öğrencilerin yaşam becerilerine ve bilime olan ilgilerine dair etkisinin benzer araştırmalarla ortaya çıkarılması önerilmektedir.


KAYNAKLAR


- Arabacı, S., & Dönel Akgül, G. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291.
- Andersson, C., & Johansson, P. (2013). Social stratification and out-of-school learning. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(3), 679–701.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15). doi: 10.7827/TurkishStudies.8702
- Bozdoğan, A. E., & Ustaoglu, F. (2016). Planetaryumların öğretim potansiyeli hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 38-49.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Büyükkaynak, E., Ok, Z., & Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Ek sayı 1*, 43-60. doi: 10.9775/kausbed.2016.032
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Basım). Pegem Akademi
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). London: Routledge
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). *Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn?* In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning* (pp. 67–77). Washington, DC: American Association of Museums.
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 504-522.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Lanham, MD/Plymouth: Altamira Press.

- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education ve Outdoor Learning*, 13(1), 56-75.
- Glick, M. P., & Samarapungavan, A. (2008). Wolves are beautiful and proud: Science learning from a school field trip. *Journal of Museum Education*, 33(2), 199-207.
- Gürsoy, G., (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13 (11), 623-649. doi: 10.7827/TurkishStudies.13225
- Göloğlu Demir, C., & Çetin, F. (2021) "Okul dışı öğrenme faaliyetlerine (ODÖF) yönelik öğretmen tutum ölçeği" geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2), 895-910 doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.05.1600
- İnce, S., & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58),172-197.
- Knapp, D. (1996). *Evaluating the impact of environmental interpretation: A review of three research studies*. Paper presented at the Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Bradford Woods, Indiana.
- Laçın Şimşek, C. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. C. Laçın Şimşek (Ed.). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (s. 1-21)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220–231.
- Nelson, E. (2012). *Cultivating outdoor classrooms: Designing and implementing child-centered learning environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press
- Neuman, W.L. (2007) *Basics of social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Second edition). Allyn and Bacon, Boston.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Sibel Balcı, Berat Ahi), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20. DOI: 10.2307/1175725
- Sarışan Tungaç, A. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine bağlı) çevre eğitimine yönelik özyeterlik alguları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Soh, T. M. T., & Meerah, T.S.M. (2013). Outdoor education: An alternative approach in teaching and learning science. *Asian Social Science*, 9(1), 1-8.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Storksdieck, M. (2006). Field trips in environmental education. Berlin, Germany: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Sturm, H., & Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: a museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme ortamları. Pegem: Ankara
- Şen, A. İ., Ertaş-Kılıç, H., Oktay, Ö., Ekinçi, S., & Kadirhan, Z. (2021). Learning science outside the classroom: development and validation of the out-of-school learning environments perception scale. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 24, 19–36. DOI: 10.1007/s42322-020-00070-7
- Şentürk, E., & Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centers on students' attitudes towards science, *International Journal of Science Education*, 4(1), 1-24.
- Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (Ed.), *Second international handbook of science education içinde* (s. 1109–1122). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tortop, H., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 300-307.
- Uçar, A. (2013). Teknoloji ve tasarım dersinde yapılan sanayi gezilerinin öğrencilerinin tutumlarına etkisi (Tokat İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

ORCID

Engin DEMİR  <https://orcid.org/0000-0002-6280-5467>

Filiz ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0002-6806-0160>

SUMMARY

Introduction

With the ongoing developments in the field of education and training, teaching activities have not been limited to the classroom or school environment, but have gone beyond these environments. In this context, the importance of out-of-school learning, in which learning is carried beyond a classroom activity, with a more flexible structure, and which includes learning by doing, is increasing day by day. While learning activities such as experiments and observations carried out in these environments provide a different learning experience for students, they also provide teachers with the opportunity to recognize, practice, and evaluate different teaching approaches. Out-of-school learning activities that enable learning by doing and gaining a questioning perspective (Ay, Anagün & Demir, 2015) help the knowledge to become more permanent and learning activities fun (Bozdoğan & Ustaoglu, 2016; Sontay, Tutar & Karamustafaoğlu, 2016; Tortop & Özek, 2013). All these motivate students internally and students feel free to determine what information they will learn and what skills they will acquire (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995). No matter how well the curriculums are designed on paper, the practitioners of the program are the teachers. Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes, and behaviors are very important for the success of out-of-school learning activities. As a result, researchers need to reveal teachers' attitudes towards out-of-school learning activities. From this point of view, in this study, it was aimed to determine the attitudes of teachers towards out-of-school learning activities. The sub-problems of the research are as follows:

1. What is the level of teachers' attitudes towards out-of-school learning activities?
2. Do teachers' attitudes towards out-of-school learning activities differ significantly according to gender, type of faculty graduated, professional experience, and school level?

Method

The research is in the survey model. The population of the research consists of 1682 teachers working in a district of Balıkesir. Research data were collected by convenient sampling, one of the non-probability sampling methods. In the convenient sampling method, the researcher starts to create his sample, starting with the most accessible respondents (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Within the scope of the research, 345 teachers were reached. The data of the research were collected with the "Teachers' Attitudes to Out-of-School Learning Activities (OoSLA):" developed by Göloğlu Demir and Çetin (2021).

Findings

The average score of teachers' attitude towards out-of-school learning activities is between 3.57 and 4.31. Therefore, it can be said that teachers' out-of-school learning attitude levels are high. Teachers' scores on out-of-school learning activities do not show a significant difference according to gender in the scale sub-dimensions and overall scale. According to the type of faculty from which the teachers graduated, their scores on out-of-school learning activities

showed a significant difference in the sub-dimension of "negative belief in out-of-school learning activities" ($p < 0.05$), while there was no significant difference in other sub-dimensions of the scale and overall scale ($p > 0.05$). According to the professional experience of the teachers, the difference between the attitudes towards out-of-school learning activities was not statistically significant in the overall scale and scale sub-dimensions ($p > 0.05$).

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, the attitudes of the teachers participating in the research towards out-of-school learning activities were found to be high. Studies on out-of-school learning show that such experiences can have positive effects on affective outcomes such as attitude, motivation, and self-efficacy (Knapp, 1996; Storksdieck, 2006; Uçar, 2013; Sontay, Tutar, & Karamustafaoğlu, 2016). No similar study has been found in the literature investigating the effect of out-of-school learning on attitudes. However, in Gürsoy's (2018) study, pre-test and post-test self-efficacy belief scores of pre-service teachers who performed out-of-school trips differed significantly in favor of the post-test. Similarly, Sarışan Tungaç (2015) determined that the self-efficacy perceptions of science teachers towards out-of-school environmental education are at a high level. Teachers' attitudes towards out-of-school activities do not show a significant difference in terms of gender, professional experience, and school-level variables in the scale and the sub-dimensions of the scale. Teachers who graduated from other than education faculties have higher attitudes in the "Negative Belief" scale sub-dimension and attitudes than teachers who graduated from education faculties.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C. Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Değerlendirme Formu

Araştırmacının Adı Soyadı	Cennet GÖLOĞLU DEMİR
Araştırmanın Başlığı	Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine (ODÖF) Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin ODÖF'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	15/06/2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	18/06/2020
Toplantı No. ve Karar tarihi:	2020-3 18/06/2020

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Uygun
2.	Düzeltilmesi gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Görevsizlik: Gerekeçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:
4.	<input type="checkbox"/> Uygun değildir: Gerekeçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyadı ve imzaları

Prof. Dr. Gökhan ORHAN
Başkan

Prof. Dr. Burak DARICI
Üye
KATILMADI

Doç. Dr. Tarhan OKAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ömür KIZILGÖL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Adnan UZUN
Üye

Türkiye'deki Örgüt Kültürü Konulu Tezlere İlişkin Bir İçerik Analizi*

A Content Analysis of Organizational Culture Studies Conducted in Turkey

Gülten Türkan GÜRER¹, Temel ÇALIK²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
gulten.gurer@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. temelc@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.03.2022

Yayına Kabul Tarihi: 20.07.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 1999-2021 yılları arasında örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilerek örgüt kültürü konusundaki eğilimin belirlenmesi, tezlerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada sistematik derleme çalışmalarından betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan örgüt kültürü konulu tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, 1999-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılan ve erişime açık olan 178 tez çalışması oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Örgüt Kültürüne İlişkin Yapılan Tezleri İnceleme Formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, Excel programına aktarıldıktan sonra kategorilere uygun olarak frekanslar elde edilmiş ve görsel tablolar aracılığıyla analizler tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Türkiye'de örgüt kültürü konusunda 1999-2021 yılları arasında yapılan tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca tezlerde liderlik stilleri, örgütsel güven ve tükenmişlik değişkenlerinin örgüt kültürü ile olan ilişkisinin incelenmesine diğer değişkenlere göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Örgüt kültürü, Okul kültürü, Betimsel içerik analizi, Kategorik çözümleme

***Alıntılama:** Gürer, G. T. ve Çalık, T. (2022). Türkiye'deki örgüt kültürü konulu tezlere ilişkin bir içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1463-1495.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the dissertations on organizational culture made in Turkey between 1999-2021 in a comprehensive and holistic manner, to determine the trend on organizational culture and to reveal the similarities and differences of theses. For this purpose, descriptive content analysis method and categorical analysis technique, one of the systematic compilation studies, were used in the research. The universe of the research consists of theses on organizational culture in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The sample of the research consists of 178 theses, which were determined by using the purposive sampling method, made in Turkey between the years 1999-2021 and are open to access. The data of the research were collected with the Examination Form of the Theses on Organizational Culture developed by the researchers. After the data obtained were transferred to the Excel program, frequencies were obtained in accordance with the categories and analyzes were completed through visual tables. As a result of the research; it is seen that the theses made from 1999 to 2021 on organizational culture in Turkey mostly conducted through quantitative research methods. In addition, it is seen that the analysis of the relationship between leadership styles, organizational trust and burnout variables with organizational culture is given more place in theses than other variables.

Keywords: *Organizational culture, School culture, Descriptive content analysis, Categorical analysis.*

GİRİŞ

Toplumlar, içinde yaşayan insanların çoğunun tutumlarını yansıtacak şekilde kültürel bir eğilim geliştirmektedirler. Örgütler de toplumlar gibi zaman içinde kendi kültürlerini oluşturma gayreti içinde bulunmaktadır (Terzi, 2000). Toplumun bir alt kültürü olarak da değerlendirilen örgüt kültürü, örgütün kendine özgü kimlik oluşturmaya katkı sağlamakla birlikte (Eren, 2014) örgüt üyelerinin davranışlarını oluşturma ve yönlendirme konusunda da rehber olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Özellikle 1980'li yılların başından itibaren pek çok çalışmaya konu olan örgüt kültürü kavramı (Dill, 1982; Pettigrew, 1979; Smircich, 1983; Tierney, 1988); yönetim, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, iletişim gibi farklı disiplinlerdeki araştırmacıların dikkatini çeken bir konu hâline gelmiştir (Alvesson, 1993; Şişman, 2014; Wilson, 2001). Güçlü kültüre sahip örgütlerde çalışanların yaratıcı ve başarılı olmaları konusunda teşvik edildikleri ve örgüt içinde yenilik ve değişimler ile otorite ve özerklik arasında bir denge oluşturulduğu görülmektedir. Bu kültürün özellikleri gereği çalışanlar görevlerini yerine getirirken özerk davranmakta ve yanlış yapmaktan korkmamaktadırlar (Şişman, 2014). Aynı zamanda bu örgütlerde çalışanlar iyi performans göstermekle birlikte örgüt çalışanları kültürel değerleri içselleştirmektedirler Böylece çalışanların hem motivasyonlarında hem bağlılıklarında hem de performanslarında artış görülmektedir (Erdem ve İşbaşı, 2001). İşgörenler kendilerinden nelerin beklendiğini ve karşılaştıkları durumlarda nasıl hareket edeceklerini de bilirler (Eren, 2014). Esnek bir örgüt yapısına sahip olmanın yanı sıra bu örgütlerde çalışanların kontrolü de uzaktan denetim yoluyla sağlanmaktadır. Çalışanlar arasındaki uyumun yüksek olması sonucunda örgüte yeni katılanların da kısa sürede örgüte uyum sağladıkları; adil bir ödül-ceza sisteminin yer aldığı ve örgüt içinde yapılan her işin örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yapıldığı da görülmektedir (Şişman, 2014).

Belirli bir grup tarafından hem içsel bütünleşmeye hem de dışsal uyuma yönelik sorunlarının çözümlenmesinde yaratılan, keşfedilen, geliştirilen, geçerliliği kabul edilen ve aynı zamanda örgüte katılan yeni üyelere de sorunlara yönelik doğru bir algılama,

düşünme ve hissetme yolunu öğretebilecek şekilde de etkin olan varsayım ve inançlar bütünü olarak tanımlanan örgüt kültürünün (Schein, 1992) tanımına ilişkin kesin bir görüş birliğine varılamamış olsa bile yapılan tanımlardan yola çıkıldığında; örgüt kültürünün, paylaşılmış değer ve normlar ile bu değer ve normları taşıyan sembollerden oluştuğu söylenebilir. Oluşturulan kültür, örgüte yeni gelen işgörenlere aktarılacak gelecek kuşaklara taşındığı için kültür oluşumunda işgörenlerin informal etkilerinden bahsetmek mümkündür (Terzi, 2000). İnfomal yanı ön planda tutulan, birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı olup etki alanı da yetki alanından daha geniş olan eğitim örgütlerinin (Bursalıoğlu, 2013) sahip olduğu kültür, örgütün etkililiği açısından da önemli bir yere sahiptir (Ayık ve Ada, 2009).

Alanyazın incelendiğinde; özellikle son yıllarda eğitim kurumlarında örgüt kültürü konusunda sıkça araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara pek çok örnek verilebilir (Ahart, 2014; Annor, 2016; Besler, 2017; Ceylan ve Özgenel, 2022; Karaarslan Sarı ve Helvacı, 2019; Koşar ve Çalık, 2011; Koşar, Kılınç, Koşar, Er ve Öğdem, 2016; Sezgin, 2010). Bunun yanında alanyazında örgüt kültürünün farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırmalarda örgüt kültürü ile ilişkisi incelenen konular; örgütsel vatandaşlık (Koşar ve Yalçınkaya, 2013), örgütsel sinizm (Balay, Kaya ve Cülha, 2013), örgütsel sessizlik (Altınışık ve Yengin Sarpkaya, 2020), örgütsel yabancılaşma (Kahveci ve Demirtaş, 2014), örgütsel iletişim (Durğun, 2006), örgütsel sağlık (Özdemir, 2012), motivasyon (Çevik ve Köse, 2017), akademik iyimserlik (Yılmaz ve Kurşun, 2015), öğrenci başarısı (Demirtaş, 2010), okulun akademik başarısı (Çimen ve Karadağ, 2019), çatışma yönetimi stilleri (Abacıoğlu, 2005), liderlik stilleridir (Özgözü ve Atılğan, 2017). Eğitim alanına ilişkin ulusal alanyazını taraması kapsamında örgüt kültürü ile ilgili farklı amaç, işleyiş, yöntemeye dayalı birçok çalışmaya ulaşmanın mümkün olmasına rağmen; örgüt kültürü ile ilgili yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönlerini belirlemenin yanı sıra elde edilen bilgilerin sistemli ve kapsamlı şekilde incelemesini gerçekleştiren çalışmaların daha çok yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Eğitim araştırmalarının niteliğinin sorgulanması, araştırma sürecinin sonuçlarının geçerliliği açısından da

önemli olduğu için araştırmaların niteliklerine dair yapılan sentezler hem gerekli hem de önemlidir (Dunkin, 1996). Ulusal alanyazın incelendiğinde farklı araştırma konularının sistematik değerlendirildiği araştırmalara sıkça yer verilmesine rağmen (Akaydın ve Çeçen, 2015; Balcı ve Apaydın, 2009; Çelik ve Yücel, 2021; Gökmen ve diğerleri, 2017; Karadağ, 2009; Koşar ve diğerleri, 2017; Sezgin ve Sönmez, 2018; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014; Yıldız, Çilligöl Karabey ve Karaman, 2022); örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde incelendiği çalışmaların yapılmasına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle çalışmada örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin betimsel bir sentezi sunulacaktır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların eğitim bilimleri konusunda örgüt kültürü ile ilişkili yapılan çalışmaların eğilimlerini belirleyerek araştırmacılar açısından yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutacağı; uygulayıcılar açısından ise yapılacak olan değişikliklere, düzenlemelere ve yeniliklere rehber olacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 1999-2021 yılları arasında örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve örgüt kültürü konusunda yapılmış olan tezlerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu ana amacın çözümlü için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Tezlerin (i) yayım yıllarına, (ii) yayım türleri ve yapıldığı üniversite türlerine, (iii) uygulandığı eğitim kademeleri ve örneklem gruplarına, (iv) örneklem bölgelerine, (v) örneklem belirleme yöntemlerine, (vi) konu alanlarına ve değişken türlerine, (vii) araştırma yöntemlerine, (viii) veri toplama araçlarına ve (ix) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
2. Tezlerin örgüt kültürü ya da alt boyutları ile ilişkisi araştırılan değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin araştırma sonuçlarına ilişkin sunduğu başlıca önerilere göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Türkiye’de 1999-2021 yılları arasında örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz etmeyi ve örgüt kültürü konusunda yapılmış olan tezlerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada sistematik derleme çalışmalarından betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, herhangi bir konu hakkındaki genel eğilimleri ve araştırmalardan elde edilen sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Buna göre öncelikle çalışmayı diğerlerinden ayıran yönü açıkça ortaya konulmalıdır. Çalışmanın problemi, amacı ve önemi belirtildikten sonra araştırma konusunun genel eğilimi ve önemli bilgileri ortaya koyacak şekilde bir zaman dilimini kapsamasına dikkat edilmelidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizi ile araştırılmak istenilen konuya ilişkin literatür belirli ölçütler doğrultusunda seçildikten sonra elde edilen literatüre ilişkin betimsel veriler ortaya konulmakta ve bu veriler yorumlanmaktadır (Bellibaş, 2018, s. 511).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen örgüt kültürü ile ilgili tezler oluşturmaktadır. Araştırmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşılabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Veri tabanı üzerinde başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu bilgileri dikkate alınarak *örgüt kültürü*, *okul kültürü* ve *örgütsel kültür* anahtar kelimeleri hem Türkçe hem de İngilizce olarak taranmıştır. Bu tarama sürecinin sonucunda toplam 182 teze ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen tezlerde başlık, özet ve dizin, eğitim ve öğretim konu bilgilerine dikkat edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın örneklemini 1999-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişime açık 182 tez oluşturmaktadır. Belirtilen arama ölçütlerine uyan tezlerin içerikleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve arama ölçütlerine uymayan üç çalışma ve amaca hizmet etmeyen bir meta analiz çalışması olmak üzere toplam 4 tez örneklem dışına

bırakılmıştır. Yapılan filtreleme sonrasında araştırmanın örneklemini, Türkiye’de yapılan ve erişime açık toplam 178 tez (yüksek lisans tezi ve doktora tezi) oluşturmaktadır. Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlandırılması belirlenen bir diğer ölçüttür.

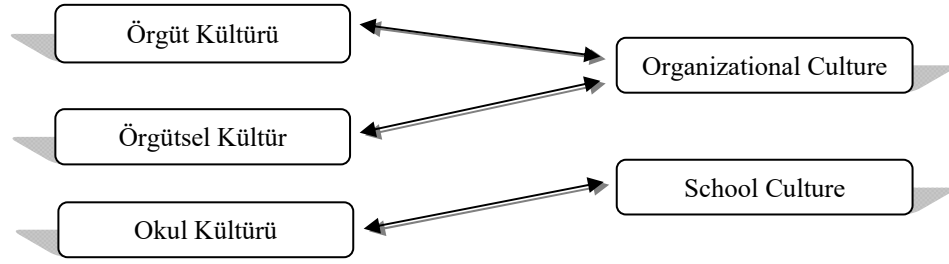
Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplamak için *Örgüt Kültürüne İlişkin Yapılan Tezleri İnceleme Formu* hazırlanmıştır. Bu formda tezlerin; yayım yılları, yayım türleri ve yayımlandığı üniversite türü, eğitim kademeleri ve örneklem türü, konu alanları ve değişken türleri, araştırma yöntemleri, örneklem belirleme yöntemleri, örneklem bölgeleri, veri toplama araçları, analiz yöntemleri, örgüt kültürü ile ilişkisi araştırılan değişkenler ve araştırma sonucuna yönelik sunulan başlıca önerilerin yer aldığı kutucuklar bulunmaktadır. Örnekleme dâhil edilen tez sayısı arttıkça ihtiyaç doğrultusunda her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada yer alacak tezlerle ilgili olarak araştırmacılar tarafından bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar;

1. Araştırmaya dâhil edilecek tezlere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılarak ulaşılmıştır.
2. Araştırmaya dâhil edilen tezler için son tarih *14 Aralık 2021* olarak belirlenmiştir.
3. Örneklem grubu Türkiye ile sınırlandırılmıştır.
4. Tezlerde başlık, özet ve dizin, eğitim ve öğretim konu bilgilerine dikkat edilmiştir.
5. Tezlerin toplanma sürecinde örgüt kültürü, örgütsel kültür, okul kültürü anahtar kelimeleri Türkçe ve İngilizce olarak taramalarda kullanılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Anahtar Kelimeler

Etik Kurallara Uygunluk

Açık erişim kaynaklı veri kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırmada verilerin sunulması ve kaynakların gösteriminde etik kurallara uyulmuştur. Yararlanılan kaynaklar için gerekli atıflar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

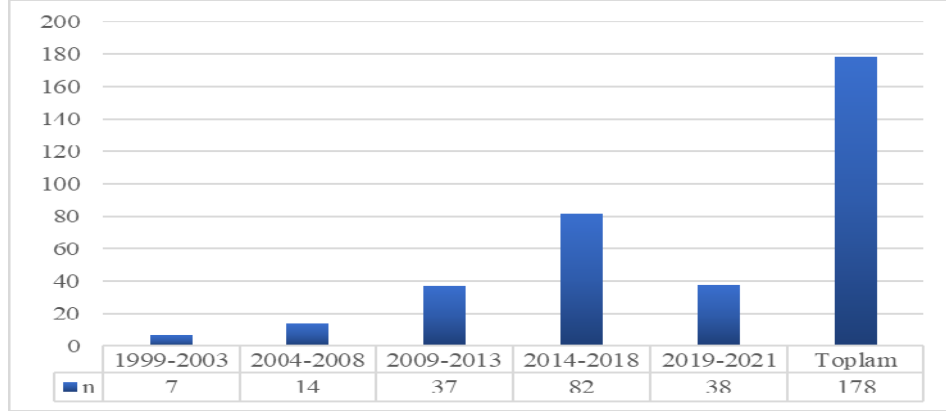
Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Kategorik çözümleme, bir mesajın birimlere ayrılarak önceden belirlenmiş ya da inceleme sürecinde de dâhil edilen ölçütlere göre kategorik olarak sınıflandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Başlık, özet ve dizin ile eğitim ve öğretim konu ölçütleri göz önünde bulundurularak anahtar kelimeler doğrultusunda aramalar gerçekleştirilmiştir. Aramalar sırasında amaca hizmet etmeyen ve erişime açık olmayan tezler veri setine alınmamıştır. Elde edilen veriler, Excel programına aktarıldıktan sonra kategorilere uygun olarak frekanslar elde edilmiş ve görsel tablolar aracılığıyla analizler tamamlanmıştır. Analiz sonucunda toplam tez sayısı ile örneklem bölgeleri, eğitim kademesi, konu alanları ve değişken türleri, veri toplama araçları, örneklem belirleme ve analiz yöntemleri gibi değişkenler arasındaki toplamaların farklı olmasının sebebi; bazı tezlerde birden fazla örneklem bölgesi, eğitim kademesi, konu alanı ve değişken türü, veri toplama aracı, örneklem belirleme yöntemi, analiz yönteminin ve önerilerin yer almasıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması; verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile elde edilen bulguların sunulmasında aşamalarında geçerlik ve güvenirlik önemlidir (Merriam, 2015). Bu nedenle nitel araştırmalar yöntemlerindeki geçerlikte iç geçerliğe (inandırıcılık), dış geçerliğe (aktarılabirlik); güvenirlikte ise iç güvenirlik (tutarlılık) ile dış güvenirliğe (teyit edilebilirlik) ve bunların sağlanabilmesine dikkat edilmektedir (Koşar, 2018). Bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için; veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak anlatılmış, araştırmada izlenen yol ayrıntılı ve açık şekilde rapor edilerek elde edilen bulguların başka araştırmacılar tarafından da test edilebilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, *Örgüt Kültürüne İlişkin Yapılan Tezleri İnceleme Formuna* ilişkin kodlama anahtarının çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini arttırmak için bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınarak kodlamalar arası tutarlık incelemesi yapılmıştır. Tutarlık incelemesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) aracılığıyla yapılan analiz sonucunun tutarlılığı hesaplanarak %92 olarak bulunmuştur. İç tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre; araştırmanın analizinde kodlayıcılar arası tutarlılığın uyuşum yüzdesi kabul edilebilir seviyededir.

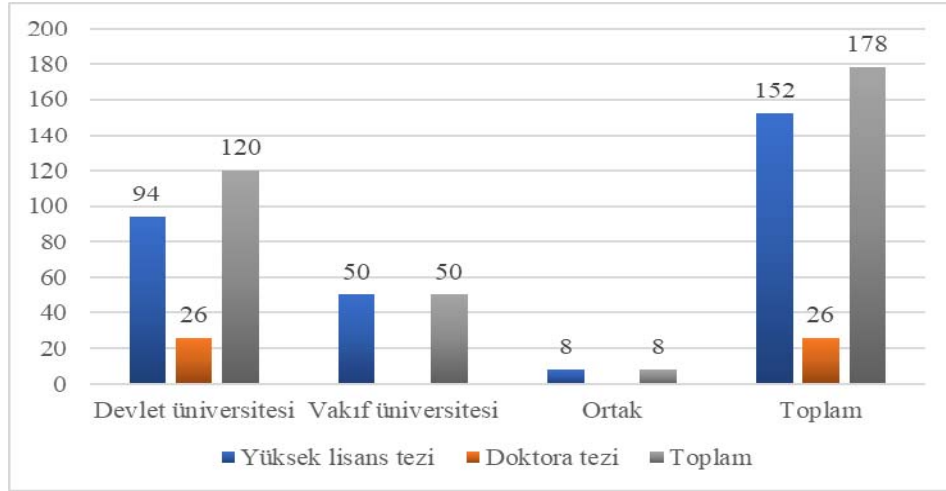
BULGULAR

Bu bölümde, çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak grafikler ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Grafik 1’de örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin yayım yıllarına göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 1. Tezlerin Yayım Yılları

Grafik 1 incelendiğinde örgüt kültürü konusunda 1999 yılından itibaren artan bir ivme ile örgüt kültürü konusunda tezlerin yayımlandığı ve özellikle 2014-2018 yılları arasında ($n = 82$, %46.06) çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Grafik 2’de ise örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin yayım türleri ve üniversite türlerine göre dağılımı verilmiştir.



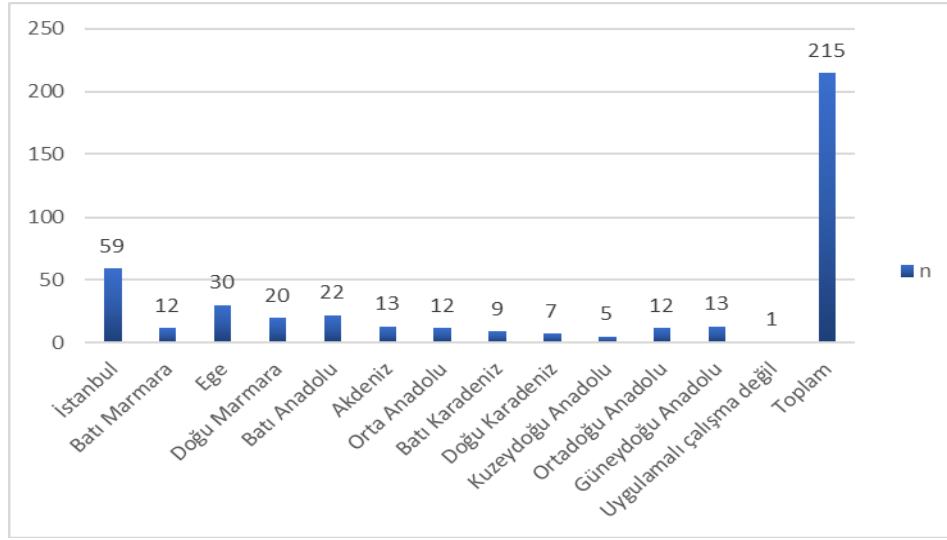
Grafik 2. Tezlerin Yayım Türleri ve Yapıldığı Üniversite Türleri

Grafik 2 incelendiğinde, örgüt kültürü konusunun hem devlet üniversitelerinde ($n = 120$, %67.41) hem de vakıf üniversitelerinde ($n = 50$, %28.08) tez konusu olarak çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca devlet ve vakıf üniversitelerinin lisansüstü eğitim programları işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilen tezlerde de çalışma konusu olarak örgüt kültürüne yer verildiği de görülmektedir ($n = 8$, %4.49). Yükseköğretimde kurumlar arasındaki akademik iş birliğini ve etkileşimi gerçekleştirmek, güçlü taraflarını bir araya getirerek zenginleştirmek için hazırlanan ortak programlar, 22.02.2007 tarihli ve 26442 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Yükseköğretim Kurumlarının Yurtiçindeki Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik* çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Ancak hem yükseköğretim kurumlarının ortak lisansüstü eğitim programlarında hem de vakıf üniversitelerinin lisansüstü eğitim programlarında doktora tez çalışmasına rastlanmaması dikkat çekicidir. Tablo 1’de örgüt kültürü konusunda yayımlanan tezlerin eğitim kademeleri ve örneklem gruplarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Eğitim Kademelerine Göre Örneklem Grupları

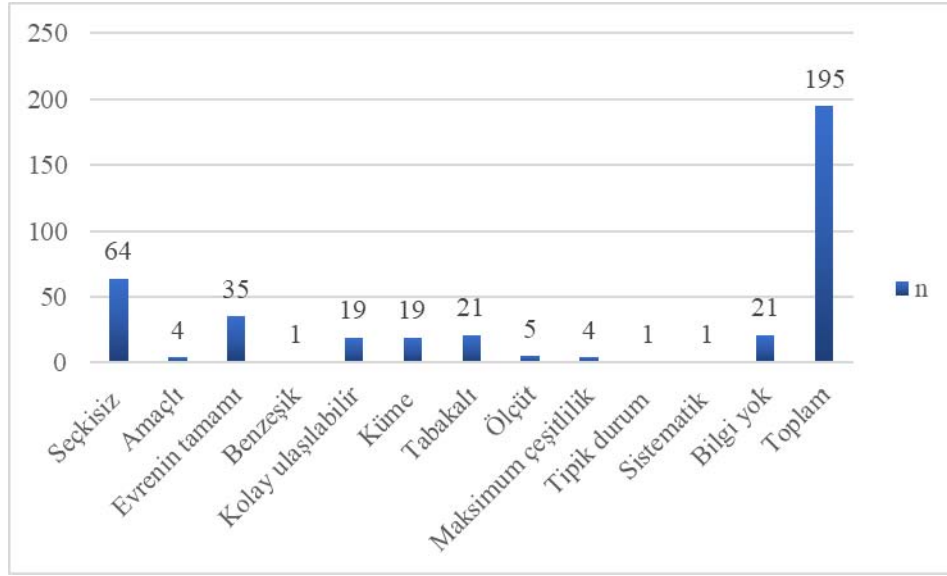
Eğitim kademesi	Örneklem grubu									
		Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Yönetici ve öğretmen	Öğretmen ve öğrenci	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli	Öğretim üyesi	Diğer	Toplam
Okul öncesi	<i>n</i>	1	5	-	-	-	-	-	-	6
	%	.47	2.36	-	-	-	-	-	-	2.83
İlköğretim	<i>n</i>	5	78	7	19	3	2	-	-	114
	%	2.36	36.79	3.30	8.96	1.42	.94	-	-	53.77
Ortaöğretim	<i>n</i>	3	47	3	12	2	1	-	2	70
	%	1.42	22.17	1.42	5.66	.94	.47	-	.94	33.02
Yükseköğretim	<i>n</i>	-	-	2	-	-	-	13	2	17
	%	-	-	.94	-	-	-	6.13	.94	8.01
Diğer	<i>n</i>	-	3	-	-	-	-	-	2	5
	%	-	1.42	-	-	-	-	-	.94	2.36
Toplam	<i>n</i>	9	133	12	31	5	3	13	6	212
	%	4.25	62.74	5.66	14.62	2.36	1.42	6.13	2.83	100

Tablo 1 incelendiğinde, örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin yarısından fazlasının ilköğretim kurumlarında ($n = 114$, %53.77) yapıldığı görülmektedir. İlköğretim kurumlarından sonra örgüt kültürü konusunun daha çok ortaöğretim kademesinde ($n = 70$, %33.02) örgüt kültürü konusunun tezlerde çalışıldığı bulgulanmıştır. Ancak yükseköğretim ($n = 17$, %8.01) ve okul öncesi kurumlarında ($n = 6$, %2.83) bu konunun çalışılma sıklığının oldukça düşük olması dikkat çekicidir. Ayrıca örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin odaklandığı grupların yarısından fazlasının sadece öğretmenler ($n = 133$, %62.74) olduğu görülmektedir. Bunun yanında çok az sayıdaki tezde öğrenci, yönetici ve akademisyenin görüşlerinin alındığı anlaşılmıştır. Tüm bunların yanı sıra yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi farklı odak gruplarının birlikte ele alınarak incelendiği tezlerin sayısının ($n = 3$, %1.42) olması dikkat çeken bulgulardandır. Grafik 3’te örgüt kültürü konusundaki tezlerin örneklem bölgelerine göre dağılımı verilmiştir.



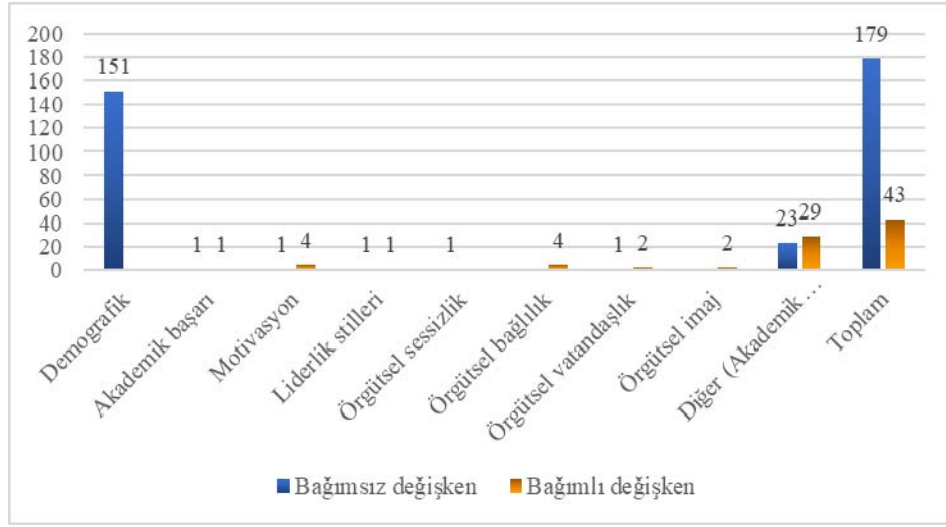
Grafik 3. Tezlerin Örneklem Bölgeleri

Grafik 3'te belirtilen örneklem bölgeleri sınıflandırılması *Türkiye İstatistik Kurumu İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması* birinci düzeyi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde, İstanbul ($n = 59$, %27.44) ve Ege bölgelerinde ($n = 30$, %13.95) örgüt kültürü konusunda daha fazla araştırma yapıldığı; Batı Karadeniz ($n = 9$, %4.18), Doğu Karadeniz ($n = 7$, %3.25) ve Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde ($n = 5$, %2.32) ise örgüt kültürü konulu tezlerin daha az olduğu görülmektedir. Grafik 4'te ise örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin örneklem belirleme yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.



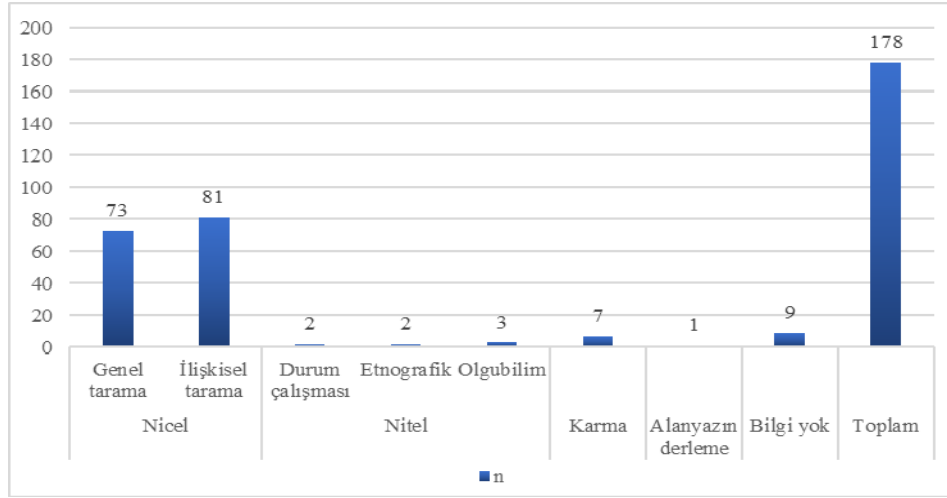
Grafik 4. Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemleri

Grafik 4 incelendiğinde, örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerde örnekleme belirleme yöntemi olarak çoğunlukla seçkisiz örnekleme yönteminin ($n = 64$, %32.82) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca evrenin tamamının ($n = 35$, %17.94) yanı sıra tabakalı örnekleme ($n = 21$, %10.76) küme örnekleme ($n = 19$, %9.74) ve kolay ulaşılabilir örnekleme ($n = 19$, %9.74) yöntemlerinin de sıklıkla kullanılan örnekleme belirleme yöntemlerinden olduğu görülmektedir. Seçkisiz örnekleme yönteminde her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilmekte ve bu durum örneklemin evrende temsil edilebilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkıldığında; örgüt kültürü konulu tezlerin çoğunun evrende temsil edilebilirliğinin fazla olduğu düşünülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yönteminin belirtilmemiş ($n = 21$, %10.76) olması dikkat çekicidir. Grafik 5’te örgüt kültürü konusundaki tezlerin konu alanları ve değişken türlerine göre dağılımı verilmiştir.



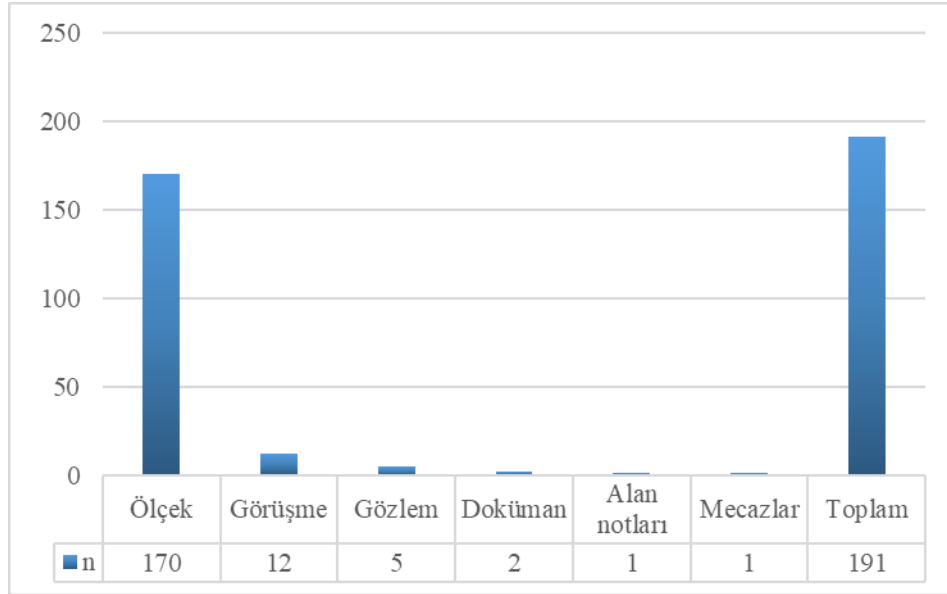
Grafik 5. Tezlerin Konu Alanları ve Değişken Türleri

Grafik 5 incelendiğinde; örgüt kültürü konusunda demografik değişkenlerin ($n = 151$, %84.35) bağımsız değişken, örgüt kültürünün ise bağımlı değişken olarak çalışıldığı tezlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra örgüt kültürü ile olan ilişkisinde hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak ele alınarak incelenen değişkenlerin de olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etik liderlik, yönetsel yeterlik, öğretmen davranışı vb. değişkenler diğer bağımsız değişkenler arasında ($n = 23$, %12.84) yer alırken; bağımlı değişken olarak kullanılan diğer değişkenler arasında ise yabancılaşma, öğretmen performansı vb. ($n = 29$, %67.44) yer almaktadır. Grafik 6'da ise örgüt kültürü konulu tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.



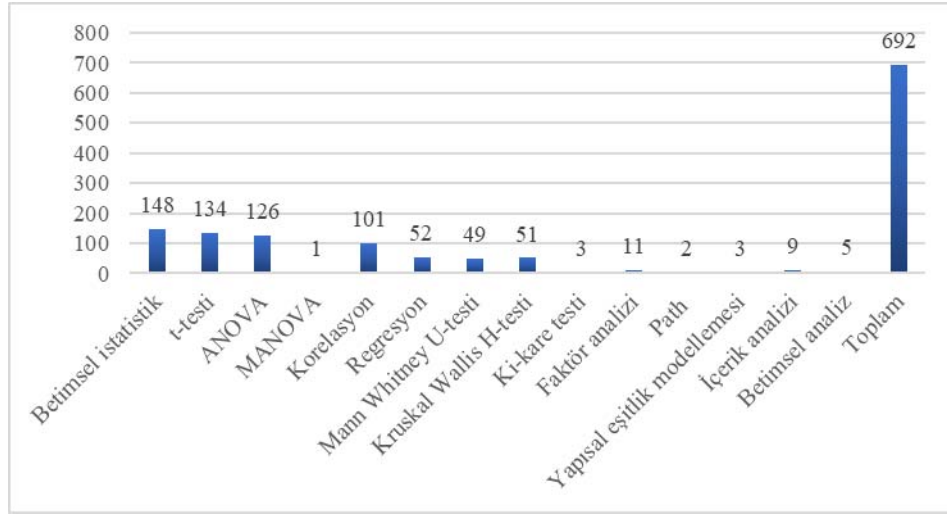
Grafik 6. Tezlerin Araştırma Yöntemleri

Grafik 6 incelendiğinde, örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden; ilişkisel tarama ($n = 81$, %45.50) ve genel tarama yöntemlerinden ($n = 73$, %41.01) yararlandığı görülmektedir. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ($n = 2$, %1.12) etnografik ($n = 2$, %1.12) ve olgubilim ($n = 3$, %1.68) ile nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntemin ($n = 7$, %3.93) de örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerde kullanıldığı görülmektedir. Tüm bunların yanı sıra araştırma yöntemi hakkında bilgi verilmeyen çalışmaların ($n = 9$, %5.05) olması ise dikkat çekicidir. Grafik 7’de örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 7. Tezlerin Veri Toplama Araçları

Grafik 7 incelendiğinde, örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda ölçekler aracılığıyla verilerin toplandığı ($n = 170$, %89.01) görülmüştür. Ölçekten en çok kullanılan veri toplama araçlarının sırasıyla görüşme ($n = 12$, %6.28), gözlem ($n = 5$, %2.62), doküman ($n = 2$, %1.05), alan notları ($n = 1$, %0.52) ve mecazlar ($n = 1$, %0.52) olduğu bulgulanmıştır. Tezlerde araştırma yöntemi olarak çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanılması nedeniyle nicel veri toplama araçları başat olarak kullanılmıştır. Grafik 8’de örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerin analiz yöntemlerine ilişkin dağılımı yer almaktadır.



Grafik 8. Tezlerin Analiz Yöntemleri

Grafik 8 incelendiğinde, örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerde analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistik ($n = 148$, %21.38) yöntemine yer verildiği ve bu analiz yöntemini sırasıyla t-testi ($n = 134$, %19.36), ANOVA ($n = 126$, %18.20) ve korelasyon ($n = 101$, %14.59) testlerinin izlediği görülmektedir. Ancak içerik analizi ($n = 9$, %1.30), betimsel analiz ($n = 3$, %0.43), ki-kare ($n = 3$, %0.43), yapısal eşitlik modellemesi ($n = 3$, %0.43), Path ($n = 2$, %0.28) ve MANOVA ($n = 1$, %0.14) analiz yöntemlerinin ise örgüt kültürü konulu tezlerde oldukça az kullanıldığı görülmektedir. Tablo 2’de örgüt kültürü konusunda yapılan tezlerde örgüt kültürünü ya da alt boyutları ile ilişkisi araştırılan değişkenlere ilişkin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Örgüt Kültürü ya da Alt Boyutları ile İlişkisi Araştırılan Değişkenlerin Dağılımı

Değişkenler	<i>n</i>	%
Liderlik stilleri	8	7.14
Örgütsel güven	6	5.36
Tükenmişlik	5	4.46
Motivasyon	4	3.57
İletişim becerisi	3	2.68
İş doyumu	3	2.68
Çatışma yönetimi stilleri	3	2.68
Örgütsel bağlılık	3	2.68
Örgütsel sessizlik	3	2.68
Örgütsel sinizm	3	2.68
Değişime hazır olma	3	2.68
Diğer (Akademik başarı, karizmatik liderlik, ...)	68	60.71
Toplam	112	100

Tablo 2 incelendiğinde, örgüt kültürünü ve alt boyutları ile anlamlı ilişkisi araştırılan değişkenlerin liderlik stilleri ($n = 8$, %7.14), örgütsel güven ($n = 6$, %5.36), tükenmişlik ($n = 5$, %4.46), motivasyon ($n = 4$, %3.57), iletişim becerisi ($n = 3$, %2.68), iş doyumu ($n = 3$, %2.68), çatışma yönetimi stilleri ($n = 3$, %2.68), örgütsel bağlılık ($n = 3$, %2.68), örgütsel sessizlik ($n = 3$, %2.68), örgütsel sinizm ($n = 3$, %2.68), değişime hazır olma ($n = 3$, %2.68) değişkenleri ile örgüt kültürünün ilişkisinin incelenmesine diğer değişkenlere göre daha fazla eğilim gösterildiği görülmektedir. Tablo 3'te tezlerde araştırma sonuçlarına yönelik sunulan başlıca önerilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Araştırma Sonuçlarına İlişkin Sunulan Başlıca Önerilerin Dağılımı

Öneriler	n	%
Örgüt kültürü konusunda eğitim işgörenlerine hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. eğitimler verilmelidir.	66	13.61
Sosyal faaliyetler düzenlenmeli.	39	8.04
Katılımcı yönetim anlayışı uygulanmalıdır.	34	7.01
Ödül gibi teşvik edici unsurlara örgüt içinde yer verilmelidir.	31	6.39
Örgüt çalışanlarının iletişim becerileri güçlendirilmelidir.	27	5.57
Örgüt kültürü konusunda araştırmada kullanılanların dışında farklı örneklem grupları üzerinde incelemeler yapılabilir.	108	22.27
Örgüt kültürünü anlamak için farklı değişkenlerin incelendiği araştırmalar yapılabilir.	73	15.05
Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayabilir.	57	11.75
Örgüt kültürü konusunda farklı örneklemelerin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.	50	10.31
Toplam	485	100

Tablo 3 incelendiğinde, örgüt kültürü konusundaki tezlerin sunduğu önerilerin çoğunlukla örgüt kültürü konusunda araştırmada kullanılanların dışında farklı örneklem grupları üzerinde incelemeler geliştirilmesi önerisi ($n = 108$, %22.27) olduğu görülmektedir. Daha sonra ise; örgüt kültürünü anlamak için farklı değişkenlerin incelendiği araştırmalar yapılabilir önerisi ($n = 73$, %15.05) ile örgüt kültürü konusunda eğitim işgörenlerine hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. eğitimler verilmelidir önerisinin ($n = 66$, %13.61) sıklıkla araştırma sonuçlarına yönelik geliştirilen öneriler arasında olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye’de 1999-2021 yılları arasında örgüt kültürü konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilerek örgüt kültürü konusundaki eğilimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların da konuya ilişkin yapılacak çalışmalar için yol göstermesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitim alanyazında örgüt kültürüne yönelik tez çalışmalarının birbirine benzer araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü görülmüştür. Örgüt kültürüne ilişkin tezler genel olarak değerlendirildiğinde incelenen çalışmaların; 2014-2018 yılları arasında yoğunlaştığı ve 1999 yılından itibaren örgüt kültürü konusundaki tez çalışmalarının sayısının ivme kazanarak günümüze ulaştığı görülmektedir. Yayımlı türü açısından ise tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ve devlet üniversitelerinin lisansüstü programları tarafından çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezler eğitim kademesi ve örneklem grupları açısından incelendiğinde; ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde çalışmaların gerçekleştirildiği; örneklem bölgesi açısından İstanbul, Ege ve Batı Anadolu bölgelerinde çalışmaların yoğunlaştığı ve örneklemelerin çoğunlukla basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlendiği anlaşılmaktadır. Araştırma da ayrıca tezlerin tamamına yakınının nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmaların gerçekleştirildiği ve buna bağlı olarak verilerin çoğunlukla ölçekler aracılığıyla toplandığı; veri analiz yöntemi olarak da betimsel istatistik, t testi ve ANOVA analiz yöntemlerine çoğunlukla yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, demografik değişkenlerin bağımsız değişken olarak çoğunlukla ele alındığı ve örgüt kültürü ile liderlik stillerinin incelenmesine daha çok yer verildiği; araştırma sonuçlarına bağlı olarak çoğunlukla uygulayıcılara eğitim işgörenlerinin hizmet içi vb. eğitim almalarının öneri olarak sunulduğu ve araştırmacılara da gelecekteki araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde çalışmaların gerçekleştirilmesinin önerildiği sonucuna ulaşılmıştır.

1980’li yıllardan itibaren çalışılmaya başlayan örgüt kültürü konusu Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan sonra çalışma alanlarının konusu olmuş ve çalışmalardaki

yerini yıllar içinde arttırarak araştırmacıların ilgi odağı hâline gelmiştir (Sezgin ve Sönmez, 2018). Bursalıoğlu (2013), birey boyutunun kurum boyutundan önde tutulduğu, informal yanının formal yanından daha ağır ve etki alanının yetki alanına göre daha geniş olduğu okul dediğimiz ve sosyal bir sistem olarak var olan örgütlerde davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yerinin oldukça önemli olduğunu söylemektedir. Öğrenci davranışları üzerinde etkili olan okul kültürü (Çalık ve Kurt, 2010) aynı zamanda okul çalışanlarının davranışları üzerinde de etkilidir. Bu nedenle olumlu bir okul kültürü, öğrencilerin okul amaçlarına daha fazla bağlanmalarını sağlayarak akademik başarının yükselmesine neden olmaktadır (Demirtaş, 2010). Buradan yola çıkıldığında; son yıllarda tez çalışmalarında örgüt kültürü konusuna daha sık yer verilmesinde örgüt kültürünün akademik başarı ile ilişkisinin neden olduğu söylenebilir.

Örgüt kültürüne yönelik yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda görülen artışta bir başka önemli etkenin de konuya ilişkin ölçeklerin Türkçe’ye uyarlaması yerine toplumsal kültür yapısının da göz önüne alınarak geliştirilen ulusal ölçeklerin araştırmalarda kullanılması olduğu düşünülmektedir. Bunlardan Terzi (2005) tarafından geliştirilen; destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürü olmak üzere toplam dört alt boyut ve 29 maddeden oluşan *Okul Kültürü Ölçeği*’nin önemli bir yeri vardır. Ölçeğin geliştirildiği tarihten itibaren yapılan pek çok çalışmada (Koşar ve Çalık, 2011; Sezgin, 2010; Tanrıoğan, Baştürk ve Başer, 2014) veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra başka çalışmalarda da örgüt kültürüne ilişkin farklı ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Fırat, 2007; Şimşek, 2003). Bu bağlamda özellikle 2014 yılı itibariyle örgüt kültürü konusunda yapılan tez çalışması sayısındaki artışta konuya ilişkin yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının da etkili olduğu söylenebilir.

Tezlerin yayım türüne göre dağılımları incelendiğinde ise örgüt kültürü konusunda yapılan çalışmaların büyük oranda yüksek lisans tezlerine yer verildiği görülmektedir. Bu bulgunun yüksek lisans programlarının ve bu programlarda öğrenim gören öğrenci sayısının doktora programlarından fazla olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yüksek lisans programlarının eğitim sürelerinin doktora programlarından daha

kısa olmasının ve hem giriş hem de mezuniyet şartlarının da daha kolay olmasının bu duruma neden olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, alandan yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Gökmen ve diğerleri, 2017; Yıldız ve diğerleri, 2022). Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı üniversitenin türlerine göre dağılımı incelendiğinde, örgüt kültürü konusundaki tezlerin çoğunlukla devlet üniversitelerinde çalışıldığı görülmektedir. Ancak araştırmada vakıf üniversitelerinde örgüt kültürü üzerine yüksek lisans tezlerine rastlanırken doktora tezlerine rastlanmamıştır.

Eğitim kademesi açısından örgüt kültürü konulu tezler incelendiğinde ise; tezlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim kurumları üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Sezgin ve Sönmez (2018) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerinde örgüt kültürü ve örgüt iklimi konusunda sayıca fazla çalışmanın olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğrenciler ortaöğretim kurumlarına girerken ve bu kurumlardan mezun olurlarken merkezi sınavlara girmektedir. Örgüt kültürünün akademik başarı üzerindeki etkisi (Hatchett, 2010) de dikkate alındığında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki örgüt kültürü yapısının incelenmesine daha fazla eğilim gösterilmiş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri de tezlerin örneklem grubunun öğretmenler olmasıdır. Araştırmanın bu bulgusu, alanda yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Çelik ve Yücel, 2021; Turan ve diğerleri, 2014). Araştırmanın tezlerin odaklandığı grubun çoğunlukla öğretmenler olduğu bulgusu öğretmenlerin sayı olarak okul yöneticilerinden fazla olmasından kaynaklandığı ve bu nedenle öğretmenlere ulaşmanın daha kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenler üzerinde çalışmaların gerçekleştirilmesi de araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Terzi (2000), örgüte gelen her bireyin sahip olduğu değer ve normlarının örgüt kültürün üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Güçlü (2003) de örgüte yeni katılan her bireyin örgüt kültürünün oluşumuna katkısı olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkıldığında; eğitim örgütlerinin diğer paydaşlarının görüşlerine az sayıda yer verilmesinin eğitim kurumlarının sahip olduğu kültürel

özellikleri anlamakta eksiklik oluşturduğu söylenebilir. Oysa tüm paydaşların örgüt kültürü konusundaki görüşlerine yer verilmesi ve bunun tüm örneklem bölgelerini kapsayacak şekilde çalışılması alandaki uygulamaların kurumlardaki kültür yapısının şekillendirmesine katkı sağlamanın yanı sıra yapılabilecek uygulamalardaki değişiklik ve düzenlemeler açısından da rehber olabilir.

Araştırma bulgularına göre yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği, örnekleme yöntemlerinden çoğunlukla basit seçkisiz örnekleme yöntemine yer verildiği, veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanıldığı ve çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi ve ANOVA gibi istatistiklerin kullanıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkıldığında Türkiye’de örgüt kültürü konusundaki tezlerin daha çok nicel araştırma yöntemleri ile kurgulandığı ve veri toplama araçları ile veri analizlerinin de bu doğrultuda belirlendiği anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusu farklı araştırma konularının sistematik değerlendirildiği birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir (Alper ve Gülbahar, 2009; Balcı ve Apaydın, 2009; Koşar, Er, Kılıç ve Koşar, 2017; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Koşar ve diğerleri (2017) nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinin çalışmalarda çoğunlukla kullanılmasının diğer araştırma desenlerine göre bu desenle gerçekleştirilen çalışmaların planlama ve uygulama süreçlerinin daha kolay olmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Akaydın ve Çeçen (2015) ise nitel araştırmaların derinlemesine araştırmalar olması ve veri toplama ile veri analizlerinin daha zor olması gibi nedenlerle nicel araştırmaların daha fazla tercih edildiğini belirtmektedir. Oysa Edgar Schein gibi bazı kuramcılar, örgüt kültürünün nicel değil, nitel yöntemlerle ölçülmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Terzi, 2000, s. 18). Dolayısıyla artifaktlar, temel değerler ve temel varsayımlar düzeylerinden oluşan örgüt kültürünü (Schein, 1992) daha iyi anlamak ve derinlemesine inceleyebilmek için anlamı yakalamak üzerinde önemle duran nitel araştırma yöntemlerinden (Özden ve Saban, 2017) yararlanmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada dikkat çeken bulgulardan bir diğeri ise Yapısal Eşitlik Modellemesi, Manova gibi ileri istatistik yöntemlerine yer verilmesidir. Bu tür ileri istatistikleri kullanılarak yapılan

analizlerin de örgüt kültürü konusunda daha detaylı ve açıklayıcı bulgular elde edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri diğeri de incelenen tezlerin önemli bir kısmında örnekleme yöntemine ilişkin bilgiye verilmemiş olmasıdır. Bu bulgu, Akaydın ve Çeçen (2015), Gökmen ve diğerleri (2017), Koşar ve diğerlerinin (2017) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Balcı ve Apaydın (2009) eğitim yönetimi alanındaki inceledikleri çalışmada araştırmaların evren ve örneklem kalitelerini orta düzeyde bulurken Karadağ (2009) da araştırmalarda örneklem alınmasında alınan örneklemin evreni temsil etmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkıldığında incelenen araştırmalarda örnekleme belirleme yöntemine yer verilmemesinin araştırmanın niteliği açısından önemli bir sorun olduğu söylenebilir.

Araştırmada örgüt kültürü konulu tezlerin konu alanları ve değişken türlerine dağılımına ilişkin elde edilen bulgulara göre örgüt kültürüne yönelik yapılan tezlerin daha çok demografik değişkenlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Benzer bulguya Sezgin ve Sönmez'in (2018), Koşar ve diğerlerinin (2017) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Sezgin ve Sönmez (2018) örgüt kültürü ve iklimi konusundaki eğilimleri belirledikleri çalışmada bağımsız değişken olarak demografik değişkenlere sıklıkla yer verilmesinin demografik verilere ulaşılabilirliğin kolay olması ve grup farklılığı analizinin basit istatistiksel analiz teknikleri içermesi nedeniyle olabileceğini belirtmektedir. Örgüt kültürü ile ilişkisi incelenen değişkenlerin en çok liderlik temasıyla ilgili olması ise dikkat çekicidir. Alanyazında örgüt kültürünün hem belirlenmesinde hem de geliştirilmesinde liderin önemli bir role sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır (Güçlü, 2003; Peterson ve Deal, 2009; Schein, 1992; Terzi, 2000; Şişman, 2014). Dolayısıyla eğitim kurumlarında örgüt kültürünün liderlik temasıyla ilişkisinin daha çok araştırılmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Ancak araştırmalarda çoğunlukla demografik değişkenlere dayalı ve ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmaların yapılması alandaki boşluğa işaret etmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise örgüt kültürü konusundaki tezlerde sunulan başlıca önerilere ilişkindir. Buna göre araştırmacıların araştırmadaki örneklemin dışında farklı

örneklem grupları üzerinde incelemeler geliştirilmesinin çoğunlukla önerildiği görülmüştür. Uygulayıcılara yönelik olarak da çoğunlukla örgüt kültürü konusunda eğitim işgörenlerine hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. eğitimlerin verilmesi gerektiğine ilişkin önerinin başlıca öneriler arasında olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de 1999-2021 yılları arasında örgüt kültürü konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilerek örgüt kültürü konusundaki eğilimin belirlenmesi ve bu sayede araştırmadan elde edilecek sonuçların da konuya ilişkin yapılacak çalışmalar için yol göstermesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak örgüt kültürüne yönelik yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin yanı sıra eğitim kurumlarının diğer paydaşlarının da görüşlerinin alındığı, üniversitelerin kültürel yapısının ve özelliklerinin incelendiği, doktora tezlerinde örgüt kültürü konusuna daha çok yer verildiği, örneklem bölgelerinin ve eğitim kademelerinin çeşitlendirildiği, farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı, daha fazla değişkenin bir arada ele alındığı, üst düzey analizlerin yapıldığı çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca örgüt kültürü konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmak için nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı uzun süreli ve boylamsal çalışmalara ve ölçek geliştirme çalışmalarına yer verilmesi de alan yazına katkı sağlayabilir. Tüm bunların yanı sıra bu araştırmanın örneklemini 1999-2021 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından bulunan ve son tarihi 14 Aralık 2021 olarak belirlenen tezler oluşturmaktadır. Ayrıca örneklem grubu Türkiye ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda örgüt kültürü konusunda hakemli dergilerde yayınlarda makaleler, farklı örneklem gruplarının da yer aldığı çalışmalar incelenerek araştırma sonuçlarına yönelik karşılaştırmalara yer verilmesi de alan yazına önemli katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ahart, T. M. (2014). *A comparative analysis of teacher perceptions of school culture in high-performing and low-performing Iowa schools* (Unpublished doctoral dissertation). Drake University, Des Moines.
- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139> adresinden erişilmiştir.
- Alper, A. ve Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 124-135.
- Altınışik, A. ve Yengin Sarpkaya, P. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 107-136.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Annor, G. (2016). *Exploration of organizational culture of selected Ghanaian high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ohio, Athens.
Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1459503954
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- Bellibaş, M. Ş. (2018). *Sistemik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi*. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 511-531) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Besler, A. L. (2017). *A qualitative study of the positive transformation of public high school cultures as perceived by administrators, teachers, and classified staff members* (Unpublished doctoral dissertation). University of Brandman
Retrieved from <http://pqdtopen.proquest.com/#viewpdf?dispub=10619663>

- Bursahıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, H. ve Özgenel, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü. *Temel Eğitim*, (13), 32-46.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, M. ve Yücel, C. (2021). Türkiye ve ABD’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3), 1632-1651. <https://doi.org/10.33206/mjss.932041> adresinden erişilmiştir.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çiltaş, A., Güler, G.ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2019). Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 1-50. doi: 10.14527/kuvey.2019.001
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dill, D. D. (1982). The management of academic culture: notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education*, 11, 303-320.
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Erdem, F. ve İşbaşı, Ö. J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 33-57.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (14. Baskı). İstanbul: Beta.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005- 2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim


- tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6163> adresinden erişilmiştir.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Hatchett, D. Y. (2010). *The impact of school culture, teacher job satisfaction and student attendance rates on academic achievement of middle school students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville, Kentucky.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan çeviri). (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2002).
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Karaarslan Sarı, R. ve Helvacı, M. A. (2019). Okulların örgüt kültürü ile değişime hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 307-320.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Koşar, D., Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. ve Öğdem, Z. (2016). Öğretmenlerin örgüt kültürü ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 39-59.
- Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603-627.
- Koşar, S. (2018). *Geçerlik ve güvenilirlik*. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 169-198) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.

- Özden, M. ve Saban, A. (2017). *Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller* (Genişletilmiş 2. Baskı). A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 1-29) içinde. Ankara: Anı.
- Özgözgü, S. ve Atılğan, H. (2017). Liderlik stilleri, örgüt kültürü ve bilgi yönetimi ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1301-1318.
- Peterson, K.D., & Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-581.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership (2nd ed.)*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Sezgin, F. ve Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği) (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Tierney, W.G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 93-119. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005> adresinden erişilmiştir.

- Wilson, A. M. (2001). Understanding organizational culture and the implications for corporate marketing. *European Journal of Marketing*, 35(3/4), 353-367
- Yıldız, M., Çilligöl Karabey, S. ve Karaman, S. (2022). 2008-2020 yılları arasında Türkiye’de uzaktan eğitim alanında yayımlanan kurama dayalı lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 30(1), 106-119. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.782911> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.

ORCID

Gülten Türkan GÜNER  <https://orcid.org/0000-0002-8054-6489>

Temel ÇALIK  <https://orcid.org/0000-0003-3656-6260>

SUMMARY

Introduction

Since the questioning of the quality of educational research is important for the validity of the results of the research process, syntheses about the qualities of research are necessary and important (Dunkin, 1996). Although studies on the systematic evaluation of different research topics are often included in the study of national literature (Akaydin & Çeçen, 2015; Balci & Apaydin, 2009; Çelik & Yücel, 2021; Gökmen et al, 2017; Karadağ, 2009; Koşar, Er, Kılınc & Koşar, 2017; Sezgin & Sönmez, 2018), a descriptive synthesis of the thesis work on the culture of the organization will be presented in this study, as it is more necessary to do the studies on the comprehensive and holistic study of the organizational culture. It is thought that the results from the study will shed light on new studies for researchers, and will guide the changes, regulations, and innovations to be made for practitioners.

Purpose

The aim of this research is to analyze the dissertations on organizational culture made in Turkey between 1999-2021 in a comprehensive and holistic manner, to determine the trend on organizational culture and to reveal the similarities and differences of theses.

Method

For this purpose, descriptive content analysis method and categorical analysis technique, one of the systematic compilation studies, were used in the research. The purpose of this research is to examine the organizational culture theses published in the field of educational sciences in Turkey during 1999-2021 according to certain criteria and to determine the general tendency of the researchers. For this purpose, this research used descriptive content analysis from systematic compilation studies. The universe of this study consists of theses about organizational culture indexed in the database of Council of Higher Education Thesis Center. Purposeful sampling method was used in the research in order to reach a sufficient sample size. At the end of the scanning process, a total of 182 theses were reached. In the theses included in the study, attention was paid to the title, summary and index, education and training subject information. For this reason, the sample of the research consists of 182 theses made in Turkey during 1999-2021 and open to access. The contents of the theses that met the specified search criteria were examined in detail, and a total of 4 theses, three of which did not meet the search criteria, and a meta-analysis study that did not serve the purpose, were excluded from the sample. After filtering, the sample of the research consists of 178 theses (master's and doctoral thesis) conducted in Turkey and open to access. Limiting the sample group to Turkey is another criterion determined.

Research data was analyzed by categorical analysis of content analysis types. Searches were carried out in line with keywords, taking into account the title, abstract and index, education and training subject criteria. The data of the research were collected with the Examination Form of the Theses on Organizational Culture developed by the researchers. After the data obtained were

transferred to the Excel program, frequencies were obtained in accordance with the categories and analyzes were completed through visual tables.

Discussion and Conclusion

When the results of the research were examined, it was seen that the theses on organizational culture in the education literature were carried out with similar research methods. When the theses on organizational culture are evaluated in general, it is seen that they were concentrated between the years 2014-2018, and since 1999 the number of theses on organizational culture has gained momentum and reached today. In terms of publication type, most of them are master's thesis and they are studied by postgraduate programs of state universities; studies were carried out on primary and secondary school teachers in terms of education level and sample groups; In terms of sample region, studies are concentrated in Istanbul, Aegean and Western Anatolia regions; the samples were mostly determined by simple random sampling; quantitative research method is used in almost all of the theses and accordingly, the data collection tool is mostly a questionnaire. It can be concluded that descriptive statistics, t-test and ANOVA analysis methods are mostly used as data analysis methods. The findings also reveal that demographic variables are mostly taken as independent variables, the examination of organizational culture and leadership styles are the two most commonly included concepts, and there are a lot of suggestions presented in the light of the findings for mainly practitioners, and education employees, etc. as well as suggestions for further studies with various samplings.

The findings obtained from the research can provide the researchers who will study on organizational culture from now on, an opportunity to see the gap in the literature and plan their studies accordingly. Therefore, in studies to be conducted on organizational culture based on the results of the research, the views of other stakeholders of educational institutions as well as teachers are taken, the cultural structure and characteristics of universities are examined, the subject of organizational culture is given more place in doctoral theses, sample regions and educational levels are diversified, different data collection tools are used together. It can be suggested to include more studies in which more variables are used, more variables are handled, and high-level analyzes are made. In addition to all these, long-term and longitudinal studies in which qualitative and mixed methods are used and scale development studies in order to gain in-depth knowledge about organizational culture can also contribute to the literature.

Suggestions

Based on the results of the research, it can be suggested to include studies in which the opinions of other stakeholders of educational institutions as well as teachers are taken and the sample regions and education levels are diversified in the studies to be conducted on organizational culture.

Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programındaki Değerlerin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri*

Samples of Children's Literature Works for Teaching Values in Social Studies 4th Grade Curriculum

Esra UÇARKUŞ¹, Kübra Tuğçe BİNGÖL²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği. esraucrk@gmail.com

²Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Hizmetleri ve Ar-Ge Birimi.
kubratugcebingol@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 01.09.2021

Yayına Kabul Tarihi: 22.02.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 7 öğrenme alanının değerlerine uygun örnek çocuk edebiyatı eserleri önermektir. Bu amaç doğrultusunda 32 öğretmenin görüşleri ile belirlenen Timaş, Genç Hayat, Taze Kitap, Cezve ve Doğan Egmont yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserleri sosyal bilgiler, değerler, sınıf ve yaş ölçütü kapsamında incelenmiştir. Doküman analizi metoduyla gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, her öğrenme alanının değerine uygun kitapların olduğu tespit edilmiştir. En fazla kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgili çocuk edebiyatı eserlerinin olduğu, en az ise aile birliğine önem verme ve tasarruf değerine yönelik eserlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan hareketle, yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserlerinin farklı sınıfların öğretim programında kazandırılması amaçlanan değerler bağlamında incelenmesi önerilebilir. Bu eserleri sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenlerinin değer öğretim yaklaşımları ile birlikte kullanmaları da önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Değer eğitimi, Sosyal bilgiler, Doküman analizi

ABSTRACT

The aim of this study is to suggest children's literature works in accordance with the values of 7 learning areas in the 4th grade social studies curriculum. For this purpose, the children's literature works of Timaş, Genç Hayat, Taze Kitap, Cezve and Doğan Egmont publishing houses, which were determined by the opinions of 32 teachers, were examined within the scope of social studies, values, class and age criterias. The data of this study, which was carried out with the

***Ahntılama:** Uçarkuş, E. ve Bingöl, K.T. (2022). Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programındaki değerlerin öğretimine yönelik örnek çocuk edebiyatı eserleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1497-1534.

document analysis method, were analyzed with descriptive analysis. As a result of the research, it has been determined that there are books suitable for the value of each learning area. It has been determined that there are works of children's literature related to the value of sensitivity to cultural heritage the most, and the works of the value of giving importance to family unity and savings are the least. Based on this study, it can be suggested to examine the children's literature works of publishing houses in the context of the values that are aimed to be gained in the curriculum of different classes. It can also be suggested to use these works together with the value teaching approaches of the classroom teachers who take the social studies course.

Keywords: *Children's literature, Value education, Social studies, Document analysis*

GİRİŞ

İnsanı ve insan topluluklarını konu edinmesi bakımından edebiyat ve eğitim birbirlerinden beslenen iki alandır. Edebiyat insanın iç dünyasını yumuşatan, duygularını geliştiren, düşündüren ve toplumsal ilerlemeye hizmet etme bilinci veren özellikler taşır. Bu özelliği sayesinde eğitimle amaçlanan içeriğin kuru kuruya ezberletilerek değil sezgi, yaşantı ve estetik ile kazandırılabilmesi mümkün olmaktadır (Kavcar, 1982, s. 2-3). Bir diğer açıdan, edebî ürünler incelendiğinde kültür aktarımının yapıldığı, ahlaki ve dini değerlerin yansıtıldığı özetle eğitici öğelerin öne çıktığı görülmektedir (Bütün Kar, 2018, s. 288).

Brabant (1989) eğitim programının ilkelerinde bilhassa da ilköğretimde edebiyatın sosyal bilgiler ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir (McGovan ve Guzzetti, 1991, s. 16). Benzer şekilde Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarında da bu ilişkilendirmenin yapıldığı görülmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s. 37). Bu konuda Savage ve Savage (1993), itinayla seçilmiş çocuk edebiyatı eserleri temel alınıp iyi planlanmış etkinlikler tasarlandığında, sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ve kazanımlarına ulaşmanın mümkün olacağını belirtmektedirler (s. 32). Bu hedefler kapsamında olan değerler eğitiminde çocuk edebiyatının rolü ele alındığında, Leming (2000) çocukların değerleri içselleştirmesini sağladığından dolayı hikâyelere özel bir önem atfetmektedir (s. 413).

Değerler eğitiminde çocuk edebiyatının önemi, pek çok araştırmacının araştırmalarına konu olmuştur. Çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi bağlamında (Genç, 2019;

Gürsoy Tavuş, 2015; Kavaklı, 2019; Kuru ve Keklik, 2016; Pilav ve Orhan, 2020; Şimşek, 2015; Tahirova, 2019; Üstündağ, 2017; Yeniay, 2019; Yılmaz, 2018; Kuru, 2018), Millî Eğitim Bakanlığının 100 temel eser olarak önerdiği eserler odağında (Aktan ve Kılıç, 2015; Çalışkan, 2016; Kantar, 2014; Öztürk, 2013), evrensel değerler açısından (Arısoy, 2014; İpek, 2017; Eryeşil, 2015; Otmar, 2017) kök değerler açısından (Akay, 2018; Bulut, 2021) Türkçe dersindeki değerler bağlamında (Karagöz, 2017; Memişoğlu, 2019; Şahin ve Bayrak, 2020) ve sosyal bilgiler dersi kapsamında (Calp ve Calp, 2019) araştırmacılar incelemişlerdir. Sonuç olarak bu çalışmalarda, tek bir yazarın eserlerinin ele alındığı ve aktarılan değerler ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bir eğitim-öğretim yılı boyunca sosyal bilgiler dersinin değerleri düşünüldüğünde sadece bir yazarın eserleriyle değerler öğretiminin yapılması mümkün görünmemektedir. Bu açıdan, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları kapsamında kazandırılması amaçlanan değerlerin öğretimine yönelik çocuk edebiyatı eserlerinin seçilmesi de çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının yedi öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan saygı, sorumluluk, aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik, doğal çevreye duyarlılık, bilimsellik, tasarruf ve bağımsızlık değerlerinin öğretimine yönelik örnek çocuk edebiyatı eserlerinin önerilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocuk edebiyatı eserlerini yayımlayan yayınevlerinin belirlenmesinde, sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Buradan hareketle, belirlenen yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserleri sosyal bilgiler, değerler, yaş ve sınıf ölçütleri temel alınarak incelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Değerler Eğitimi

İnsanlar yaşamlarındaki durumlara yönelik düşünce biçimlerinde, karar vermelerinde veya eyleme geçmelerinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkisinde kaldıkları bir değerler dizisine sahip olabilmektedirler. Hayatın hemen hemen her alanında yansımaları bulan

değerleri Halstead ve Taylor (2005), kişisellik ile yakından ilişkisi olan eylemlerin ve inançların değerlendirilmesinde, karar vermede ya da davranışlara yön vermede referans noktaları olan idealler, ilkeler, hayat görüşü veya temel inançlar olarak tanımlamaktadırlar (s. 4). Değerler, toplumdan topluma farklılık gösterebilirken aynı toplumda da farklı özellikler gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında, okula gelen her çocuk ailesi tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak aktarılan değerlere sahip olabilmektedirler. Eğitim sistemi de farklı değer yapıları ile okula gelen öğrencileri belirlenen değerler odağında sistemli ve doğru tekniklerle eğitime misyonunu üstlenmektedir (Yel ve Aladağ, 2015, s. 120). Uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilerin kendi değer yapılarını oluşturmaları ve kendi fikirlerini anlamlandırabilmeleri sağlanabilmektedir (Veugelers, 2000, s. 40). Ayrıca uygun yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen değerler eğitimi, ahlaki edinimleri reddeden ya da dışlanmış öğrencilerin adına da yararlı olabilmektedir (Tillman, 2014, s. XIII).

Değer eğitiminde yararlanılan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımları Superka (1973) telkin, analiz, ahlaki gelişim (ahlaki muhakeme), belirginleştirme (değer açıklama) ve davranış öğrenme olarak ortaya koymuştur (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976, s. 1-2). Telkin yaklaşımı, önceden belirlenen değerleri aktarmak olarak ifade edilmektedir. Değerlerin analizinin ve eleştirisinin yapılmadığı öğüt vermenin öne çıktığı bu yaklaşımda, örnek olaylardan ve tarihi şahsiyetlerden örnekler verilerek onların yaşam öykülerini sunma yöntemleri kullanılmaktadır (Karatay, 2011, s. 1443). Edgington (2002), edebiyatın öğrencilerin temel değerleri belirlemelerinde, anlamalarında ve uygulamalarında yararlı olduğunu belirtmekte ve değerlere uygun karakterlerin var olduğu kitapların öğrencilere okutulması ile değerlerin öğretiminin gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir (s. 114).

Belirginleştirme (değer açıklama) yaklaşımında, bireyin büyük bir olasılıkla ailesinden ve toplumdan öğrendiği değerleri yeniden değerlendirerek, kendi değerler dizisini geliştirmesi amaçlanmaktadır (Leming, 1997, s. 13). Kendilerinin ve başkalarının değerlerini fark etmelerine ve tanımlamalarına, kendi değerleri ile ilgili açıkça ve dürüst bir şekilde konuşmalarına, kendi duyguları, değerleri ve davranış biçimleri ile ilgili

mantıksal düşünmelerine ve duygusal bilinçlerini kullanmalarına yardımcı olunur (Superka ve diğerleri, 1976, s. 19). Öğretmen değerleri empoze etmeden sadece açıklar, onların biçimlenmiş ve öne çıkan değerlerini fark etmelerini sağlar. Bunu yaparken de grup tartışması, otobiyografi, açık uçlu sorular, rol oynama, görüşme, düşünce kâğıtları ve öğrenci raporları gibi yöntemleri kullanabilir (Bacanlı, 2006, s. 24). Ayrıca öğrencilerin kendi değer tercihlerini tanımlamaları ve bunları toplumun temel değerleri ile karşılaştırmaları açısından edebi metinlerden faydalanabilir (Edgington, 2002, s. 114).

Ahlaki gelişim (ahlaki muhakeme) yaklaşımı, Kohlberg'in bilişsel gelişim yaklaşımına dayanmaktadır. Bilişsel gelişimin eğitim aracılığıyla okulda uygulanması neticesinde, ahlaki muhakemenin gelişebileceği iddiası söz konusudur (Leming, 1981, s. 156). Öğrencilerin değer seçimlerinin ve görüşlerinin nedenlerini tartışmalarına teşvik etmek ve bunu sadece başkalarıyla paylaşmaları için değil, kendi mantıksal düşünme aşamalarındaki değişimi göstermek amaçlanmaktadır. Küçük grupla tartışma ve ahlaki ikilem olayları kullanılan yöntemlerdendir (Superka ve diğerleri, 1976, s. 18). Ahlaki muhakeme etkinliği geliştirmek için öğretmen, öğrencilerine karar vermeleri gereken bir senaryo sunarak onların değerleri açıklamalarına ve değişiklik yapmalarına fırsat tanır. Bu noktada, edebiyat aracılığıyla da öğrencilerin hikâyedeki karakterlerin bakış açılarını keşfetmeleri, eylemlerinin nedenlerini açıklamaları ve yeni durumlara yönelik bir görüş sunmaları sağlanabilmektedir (Edgington, 2002, s. 115).

Analiz yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme ve mantıklı düşünme becerilerini kullanabilmelerini gerektirmektedir (Karatay, 2011, s. 1444). Öğrencilerin değer sorularına ve sorunlarına karar vermeleri, bilimsel araştırmayı ve mantıklı düşünmeyi kullanmaları amaçlanmaktadır. Test etme, benzer durumları analiz etme, araştırma ve tartışma ile yapılandırılmış mantıklı irdeleme yöntemi kullanılmaktadır (Superka ve diğerleri, 1976, s. 18). Hikâyeler ve masallar ise bir değer analizi etkinliği için aracı rol bir oynar. Öğretmenin sorduğu sorularla öğrenciler, alternatiflerini ve sonuçlarını ortaya koyarlar ve seçimlerini ifade ederler (Edgington, 2002, s. 115).

Davranış öğrenme yaklaşımında, analiz ve belirginleştirme yaklaşımındaki amaçlarla birlikte, bireylerin kendi değerlerine dayanan kişisel ve sosyal eylem olanakları sağlamak ve kendilerini tamamen özerk olmadan bir topluluğun üyeleri olarak görmelerini teşvik etmek amaçlanmaktadır. Analiz ve belirginleştirme yaklaşımında belirlenen yöntemler dâhil olmak üzere, ayrıca okul ve topluluk içerisinde yapılan eylem projeleri ve kişiler arası ilişkilerde ve grup organizasyonlarında uygulanabilen beceri çalışmaları yapılabilir (Superka ve diğerleri, 1976, s. 19).

Çocuk Edebiyatı

Çocuklara yetişkinler tarafından, bazen uyumadan önce bazen de gün içerisindeki bir etkinlik kapsamında hikâyeler ya da romanlar okunabilmektedir. Aslında çocuklar, farklı çocukluk dönemlerinde çocuk edebiyatı eserleri ile tanışabilme imkânına sahip olabilmektedirler. Çocuk edebiyatının tanımlarına bakıldığında, Sever (2019) erken çocukluktan başlayıp ergenlik dönemini de içine alan bir zaman diliminde çocuğun duygu ve düşüncelerini geliştiren ürünler olarak açıklamaktadır (s. 17). Şirin (2019) bilişsel ve sosyal gelişim gibi eğitici özelliğinin yanı sıra duygu, düşünce, hayal ve estetik ile çocukların ruhuna dokunan eserler olarak ifade etmektedir (s. 55). Yalçın ve Aytaş (2014) da çocukların gelişimleri açısından etkili olan, eğitirken eğlendirici öğeleri barındıran, sözlü ve yazılı ürünler olduğunu belirtmektedirler (s. 17).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin kaynağı çocukluk olduğundan, önceliğinde de “çocuk gerçekliği”, “çocuğa görelilik” ve “çocuk bakışı” unsurları öne çıkar (Şirin, 2019, s. 43). Çocuğun neyi sevdiği, neyle heyecanlandığı, nelerin onu sevindirdiği ya da üzdüğü ve çevresiyle neleri paylaşmaktan mutlu olacağı hususları çocuk gerçekliği ile ilgilidir (Güran Yiğitbaşı, 2018, s. 38). Çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına uygun olan yani hangi yaş grubunda ise ona göre resim ve dil öğelerinin olması gerektiği ve bununla birlikte psikolojisinin dikkate alındığı bir edebiyatın oluşturulması, çocuğa görelilik ilkesi ile bağdaştırılmaktadır. Çocuğa göreliğin ölçüsünü belirleyen ise çocuk bakışıdır (Şirin, 2000, s. 19). Yazarın kendi fikirlerini çocukça bir dille aktarmadığı, doğrudan çocuğun dünyasından hareketle yazdığı metinler de çocuk bakışı ilkesi ile örtüşmektedir (İpşiroğlu, 2007, s. 174).

Çocuk edebiyatın en temel işlevi, çocuklara okumayı sevdirmesidir ve alışkanlık hâline getirmesidir. Onlara anadilin güzelliğini ve sözcüklerin estetiğini hissettiren bu yazın türü, dil bilincinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Sever, 2019, s. 19-20). Dilin çocukluk döneminde daha da geliştiği ve kökleştiği gerçeği, çocuk edebiyatının dil gelişiminde, ifade etme biçimlerinde ve kelime hazinesinin zenginleşmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Yalçın ve Aytaş, 2014, s. 17). Ayrıca çocuk edebiyatı ürünlerinde estetik kaygılar dikkate alındığından dolayı, çocuğa yazın ve sanat eğitimi verme noktasında da işlevsel olmaktadır. Bu bakımdan çocuk edebiyatının okuma alışkanlığının edinilmesinden, yazınsal duyarlılığın gelişimine ve bireysel kimliğin oluşmasına kadar pek çok açıdan etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Dilidüzgün, 2018, s. 25).

Nitelikli bir çocuk kitabı, amaç ve işlev bakımından çocuğa göre ve çocuk gerçekliği ölçütüne uygun yazılmış ve çizilmiş olmalıdır. Çocuğun gelişimini destekleyen, yaşadığı kültürün değerleri ile bütünleşmesini sağlayan, kendini tanıyan, sorunlarıyla yüzleşmesini bilen, eğitimine ve gelişmesine destek olan özellikleri içermelidir (Şirin, 2019, s. 100). Bu noktada vurgulamak gerekir ki çocuk edebiyatı ürünlerinde kurallardan ve yaptırımcı ifadelerden uzak durulması, bunun yerine çocukların neden-sonuç ilişkisini kurabilecekleri bir şekilde aktarımın yapılması arzu edilmektedir. Örnek olarak çocuklara “Doğayı sev ve koru”, “Derslerine çalış”, “Sağlığını koru” gibi ifade edilebilecek pek çok emir ve kurallarla dolu bir sesleniş yerine “Doğayı sevmezsem ve korumazsam ne/neler olabilir?”, “Derslerime çalışmadığımda neler olabilir?”, “Sağlıklı olmak için neler yapılabilir?”, “Bunları yapmazsam neler olabilir?” gibi sorular yöneltilerek kendilerinin cevap bulabilmelerinin sağlanması daha anlamlı olacaktır (Sever, 2019, s. 22-23).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada, çocuk edebiyatı dokümanları 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan değerlere göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çocuk edebiyatı eserleri yayımlayan çok sayıda yayınevi bulunmaktadır. Bu yayınevlerinden hangilerinin çalışma grubuna dâhil edileceğinin belirlenmesinde sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen 10 okulda görev yapan toplam 32 öğretmenle ikinci yazar yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sonucunda A okulundan 3 öğretmen Doğan Egmont ve Taze Kitap, B okulundan 4 öğretmen Timaş ve Cezve, C okulundan 4 öğretmen Doğan Egmont ve Taze Kitap, D okulundan 4 öğretmen Timaş ve Cezve, E okulundan 5 öğretmen Doğan Egmont, Timaş, Genç Hayat ve Taze Kitap, F okulundan 2 öğretmen Timaş ve Doğan Egmont, G okulundan 2 öğretmen Genç Hayat ve Taze Kitap, H okulundan 1 öğretmen Genç Hayat, I okulundan 5 öğretmen Doğan Egmont, Taze Kitap, Timaş ve Genç Hayat İ okulundan 2 öğretmen Timaş, Taze Kitap ve Doğan Egmont yayınevlerini önermişlerdir. Görüşmelerden hareketle, araştırmanın çalışma grubunu Timaş, Taze Kitap, Cezve, Genç Hayat ve Doğan Egmont yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserleri oluşturmuştur.

Tablo 1. Timaş Yayınevinin Çocuk Edebiyatı Eserleri

Timaş	Yazar/Yazarlar	Kategori (Sosyal Bilgiler, Değerler, Yaş, Sınıf)
Kurtuluşun Kahramanları 1 Serisi (10)*	İsmail Bilgin	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Kurtuluşun Kahramanları 2 Serisi (10)	İsmail Bilgin	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Masal ile Rüzgâr Serisi (3)	Şeniz Baş	Yaş, Sınıf
Korsanların Seyir Defteri Serisi (4)	Şeniz Baş	Yaş
Şirin Dünyayı Geziyorum 1 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Yaş, Sınıf
Şirin Dünyayı Geziyorum 2 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Yaş, Sınıf
Şirin İstanbul'u Geziyorum 1 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Yaş, Sınıf
Şirin İstanbul'u Geziyorum 2 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Yaş, Sınıf
Şirin İş Başında 1 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Şirin İş Başında 1 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Şirin Kendimi Durduramıyorum 1 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Yaş
Şirin Kendimi Durduramıyorum 2 Serisi (5)	Birsen Ekim Özen	Yaş
Şirin Mis Sabunlarının Gizemi	Birsen Ekim Özen	Sosyal Bilgiler
Patlak Zekâ CemCan (Bilim Tatil Dinlemez)	Birsen Ekim Özen	Yaş, Sınıf
Nohut Adam	Anıl Basılı	Yaş, Sınıf
Bilimbaz	Öznur Çolakoğlu Cam	Yaş, Sınıf
Levent Çevre Koruyucusu 2	Mustafa Orakçı	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Bitirim İkili Serisi (4)	Mustafa Orakçı	Yaş, Sınıf
Levent Türkiye'yi Geziyorum Serisi (30)	Mustafa Orakçı	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Kağan Serisi (4)	Mustafa Orakçı	Sosyal Bilgiler
Buluşlar ve Serüvenleri Serisi (10)	Xact Studio Ekibi	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Şimendifer Çocukları Serisi (5)	Esra Kireççi & Esra Ağaoğlu	Yaş, Sınıf
Çılgın Kalem Penna ve Arkadaşları	Eileen Qhely	Yaş, Sınıf

Serisi (6)		
Arı Çocuk Serisi (3)	Tony De Saulles	Sosyal Bilgiler, Yaş, Sınıf
Canım Kendim	Selcen Yüksel Arvas	Yaş, Sınıf
Rüya Postacısı	Selcen Yüksel Arvas	Yaş, Sınıf

(10)* Kitap sayısı.

Tablo 2. Taze Kitap Yayınevinin Çocuk Edebiyatı Eserleri

Taze Kitap	Yazar/Yazarlar	Kategori (Sosyal Bilgiler, Değerler, Yaş, Sınıf)
Abartma Tozu	Şermin Yaşar	Yaş
Dedemin Bakkalı	Şermin Yaşar	Yaş
Kaçış Planı	Aslı Perker	Yaş
Öz Yazılımcısı	Nisa İnci	Yaş
Güzel Ülke Atlası	Mutlu Tönbekici	Yaş
Kafası Değişikler Atlası	Fatih Dikmen	Yaş
Dünyanın Öbür Ucunda Ne Var?	Zeynep Sevde & Kerimcan Akduman	Yaş
Gezgin Eşek'in Oyun Atlası	Saide Nur Dikmen	Yaş
Sanatçı Burada Ne Anlatmak İstemiş?	Duygu Dalgakıran	Yaş
Kahvaltıda Güneş Yedim	Michael Holland	Yaş

Tablo 3. Cezve Yayinevinin Çocuk Edebiyatı Eserleri

Cezve	Yazar/Yazarlar	Kategori (Sosyal Bilgiler, Değerler, Yaş, Sınıf)
Gölge Şehri	Hacire Büküm Yılmaz	Yaş
Orhun Yazıtları	Yücel Öztürk	Yaş
Buz Çetesi Serisi (3)	Yücel Öztürk	Yaş
Kuşlar Meclisi Yer Altı Şehrinin Gizemi	Aziz Mahmut Öncel	Yaş
Görevimiz Yumurta	Halil İbrahim İzgi	Yaş
Tatlı Rüya Ansiklopedisi	Sıddık Yurtsever	Yaş
Büyülü Gezegen Yolculuk	Zeynep Eyüpoğlu	Yaş
Cevher'in Zaman Yolculuğu	Nihal Yılmaz & Emine Esmâ Albayrak	Yaş
SusanPusan Şehri	Fatma Çağdaş Börekçi	Yaş
Kerem Esmâ'yı anlatıyor	Ahmet Ay	Yaş
Uzaylı Sebze	Zeynep Akyıldız	Yaş
Bir İnşallah Masalı	Sümeyra Turanalp	Yaş
İsimsizler	Fatma Çağdaş Börekçi	Yaş
Engelsiz Masallar	Ayşegül Sözen Dağ	Yaş
Salyangoz Avcıları	Feyza Kartopu	Yaş
Balkabağı İle Dünya Seyahati	Feyza Kartopu	Yaş
Fare Fasol Serisi (3)	Melih Tuğtağ	Yaş
Çorap Kral	Melih Tuğtağ	Yaş
Normal Ali ve Boş İşler Çetesi	Zeynep Eyüpoğlu	Yaş
Başımın İçinde Yerin Var	Arzu Yurbaş	Yaş
Deniz Canavarları	Zeynep Akyıldız	Yaş
Zamane Kedisi Fıldır	Tuba Özbalak	Yaş
Masal Mutfağı	Hatice Özdemir Tülün	Yaş
Bir Süpernova Gördüm Sanki	Arzu Yurbaş	Yaş
Kanatların Melodisi	Hülya Temelli	Yaş
Minik Dev Tohum	Hatice Kübra Cebeci	Yaş
Sanata Bak	İlgi Burak	Yaş

Tablo 4. Genç Hayat Yayınevinin Çocuk Edebiyatı Eserleri

Genç Hayat	Yazar/Yazarlar	Kategori (Sosyal Bilgiler, Değerler, Yaş, Sınıf)
Sakar Bora Serisi (4)	Çağrı Cebeci	Sınıf
Hiper Cemil Serisi (4)	Mustafa Kemal Çelik	Sınıf
Aşkar Serisi (3)	Canan Ekici	Sınıf
Anadolu Yiğitleri Serisi (5)	İbrahim Uçar	Sınıf

Tablo 5. Doğan Egmont Yayınevinin Çocuk Edebiyatı Eserleri

Doğan Egmont	Yazar/Yazarlar	Kategori (Sosyal Bilgiler, Değerler, Yaş, Sınıf)
Anadolu Efsanelerinin Peşinde	Mavisel Yener	Sınıf
Cingo	Şermin Yaşar	Sınıf
Oh Ne Ala Memleket Atatürk	Şermin Yaşar	Sınıf
Gizli Görev Olimpiyatlar	Sevil Köybaşı	Sınıf, Sosyal Bilgiler
Çelebi Zinciri	Birsen Ekim Özen	Sınıf, Sosyal Bilgiler
Atatürk'ün İzinde	Birsen Ekim Özen	Yaş
Şapka	Zülfü Livaneli	Sınıf
Zamanın Altın Oranı	Zülfü Livaneli	Sınıf
B.A.K.	Gülenbilge Ersan	Sınıf
Mühürler Sandığı Serisi (4)	Gülenbilge Ersan	Sınıf
Zürafa Sözü	Birsen Ekim Özen	Sınıf
Mavi Ege'nin Cesur Çocukları	Anıl Basılı	Sınıf
Ceylin ve Mustafa	Banu Savu	Sınıf
Doğanın Peşinde	Banu Savu	Sınıf
Çocuklar İçin Yapay Zekânın Sırları	Gökçen Hazen	Sınıf
Ayılar Neden Kravat Takar	Onur Koç	Sınıf
Bu Robotlar Çok Akıllı	Toprak Işık & Seher Cesur Kılıçaslan	Sınıf
Yeni Ufuklar	Toprak Işık & Yılmaz Kılıçaslan	Sınıf
	Toprak Işık	Sınıf

Rüyanda Çözersin	Toprak Işık	Sınıf
Eyvah Penguenlerin Soyü	Gamze Pat	Sınıf
Tükeniyor! 1		
Eyvah Horozlar Ötmüyor! 2	Gamze Pat	Sınıf
Eyvah Arılar Müzelik Oldu! 3	Gamze Pat	Sınıf
Portakal Sokağı Çocukları Gizemli Taş	Gamze Pat	Sınıf
Portakal Sokağı Çocukları İcatlar Tehlikede	Gamze Pat	Sınıf
Martı'nın Deniz Feneri	Gamze Pat	Sınıf
Dede Korkut İle Adsız Oğul	Koray Avcı Çakman	Sınıf
Nasrettin Hoca'nın Sürpriz Misafiri	Koray Avcı Çakman	Sınıf
Gizemli Laboratuvar	Koray Avcı Çakman	Sınıf
Hazine Avı	Koray Avcı Çakman	Sınıf
Piri Reis'in Peşinde	Koray Avcı Çakman	Sınıf
Hayal Takımı	Nermin Bezmen	Sınıf
Kahramanı Kurtar	Zeynep Alpaslan	Sınıf
Tatlı Bir Tesadüf	Özlem İçer	Sınıf
Sırdaş Balıklar	Özlem İçer	Sınıf
Pireli Bale Ayakkabıları	Özlem İçer	Sınıf
Kayıp Formül	Koray Avcı Çakman	Sınıf

Veri Toplama Araçları

Erzincan merkez ilçesinde seçkisiz örnekleme yönteminden basit seçkisiz örnekleme ile seçilen okullarda sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşülüp notlar alınmıştır. Toplamda 32 öğretmenle üç saatlik görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda Timaş, Genç Hayat, Taze Kitap, Cezve ve Doğan Egmont yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserleri bu çalışmanın veri toplama aracını oluşturmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Kitapların incelenmesi aşamasında iki yazarın ayrı not aldıkları ajandalarına hangi kitapta hangi değerlerin hangi sayfalarda vurgulanmış olduğu not edilmiştir. Bu şekilde yazarlar yaptıkları toplantılarla elde ettikleri bulguları birbirleri ile paylaşmışlardır. Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla yazarlar, değerlere uygun buldukları eserleri

dönüşümlü okuyarak tekrar bir değerlendirme yapmışlardır. Değerlere uygun olduğu tespit edilen kitaplardan alıntılar sunulmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma beş yayınevinin eserlerinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu açıdan etik izin gerekmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çocuk edebiyatı eserleri Birey ve Toplum öğrenme alanında saygı ve sorumluluk; Kültür ve Miras öğrenme alanında aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik; İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında doğal çevreye duyarlılık; Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık; Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında sorumluluk ve tasarruf; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında sorumluluk ve bağımsızlık; Küresel Bağlantılar öğrenme alanında kültürel mirasa duyarlılık ve saygı değerlerine göre analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birey ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Birey ve Toplum öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan saygı ve sorumluluk değerlerinin öğretiminde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı eserleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap Adı	Yazar	Saygı	Sorumluluk
Nohut Adam	Anıl Basılı	X	
Şapka	Zülfü Livaneli	X	
Engelsiz Masallar	Ayşegül Sözen Dağ	X	
Zamanın Altın Oranı	Gülenbilge Ersan		X

Tablo 6’da gösterildiği gibi saygı değeri ile ilgili 3 kitap, sorumluluk değeri ile ilgili 1 kitap tespit edilmiştir. Saygı ve sorumluluk değerine ilişkin kitaplardan örnek metinler şu şekildedir:

Saygı Değeri

... “Hey, yavaş ol Nohut Adam! Hem nereye gidiyorsun? İstersen otları kafana tutturabilmen için sana tel tokalarımın ödünç verebilirim. Ama tutma garantisini veremiyorum. Malum kaygan zemin.” dedi Isırgan (Basılı, s. 24-25).

... Bense okula gitmek zorundaydım ama çok korkuyordum. Çünkü konuşulan dili bilmiyordum. Çevremdeki herkesin sarı saçları ve mavi gözleri vardı; bana benzemiyorlardı. Kendimi okulda da mahallemizde de çok yalnız hissediyordum... Herkes benimle dalga geçiyor, arkamdan fısırlar konuşuyordu (Livaneli, s. 9).

... Buğday, hepimiz gibi bir tavuk. Hem de çok ama çok sevimli bir tavuk. Yalnızca bizden bir kromozom fazlası var; yani onun bazı şeyleri yapması ve algılaması için biraz farklı yollar uygulamamız gerekiyor (Sözen Dağ, s. 10).

Sorumluluk Değeri

... “Fısfıs sana buraların monoton, sıkıcı hatta bazen gereksiz olduğunu fısıldayacaktır. Eğer önemleri konusunda hiç şüphen yoksa, bu kez de seni ertelenebilir olduklarına ikna etmeye çalışacaktır. ‘Ya! Boş versene, sonra yaparsın. Ne acelesi var? Kaçmıyor ya! Anneanneni yarın da görebilirsin. Ödevini yatmadan önce yaparsın. Proje dediğin nedir ki? Haftaya da yetişir. Bu seferlik antrenmana gitmesen ne olacak?!’ gibi... Tanıdık geliyor mu? (Ersan, s. 65).

Kültür ve Miras Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Kültür ve Miras öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerleridir. Bu değerlerin öğretiminde yararlanılabilecek örnek çocuk edebiyatı eserleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap Adı	Yazar	Aile Birliğine Önem Verme	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Vatanseverlik
Zürafa Sözü	Anıl Basılı	X		
Sakar Bora- Gizli Hazine Peşinde	Çağrı Cebeci		X	
Güzel Ülke Atlası	Mutlu Tönbekici		X	
Çelebi Zinciri	Birsen Ekim Özen		X	
Anadolu Efsanelerinin Peşinde	Mavisel Yener		X	
Levent Türkiye’yi Geziyorum Serisi (30)	Mustafa Orakçı		X	
Kurtuluşun Kahramanları 1-2 Serisi (20)	İsmail Bilgin			X
Atatürk’ün İzinde	Zülfü Livaneli			X
Atatürk	Sevil Köybaşı			X
Anadolu Yiğitleri Serisi (5)	İbrahim Uçar			X

Tablo 7’de belirtildiği üzere aile birliğine önem verme değeri ile ilgili 1 kitap, kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgili 34 kitap, vatanseverlik değeri ile ilgili 27 kitap tespit edilmiştir. Aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerine ilişkin kitaptan örnek metinler şöyledir:

Aile Birliğine Önem Verme Değeri

... Dedemle Turuncu'da geçirdiğimiz geceler... Onun yokluğundan beri karavanı temizlemek ya da içini boşaltmak içimden gelmiyordu. Bir zamanlar sokakları renklendiren Turuncu'nun yerinde şimdi büyük bir kaya duruyor gibiydi. Okulla ev arasında gidip gelirken günler birbirini kovalıyordu. Akşam yemek masaları sessizce kuruluyor, hızlıca kaldırılıyordu. Bazen evden taşınma fikri gündeme geliyordu. Yeni bir eve taşınmanın hepimize iyi geleceğini düşünüyordu annemler. "Belki de öyle olur," diyordum içimden (Basılı, s. 26).

Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri

... Bakırcılar çarşısında Zeugma Mozaik Müzesi'ne geçtik. Kapının girişinde Soner eline bir broşür aldı. Arkadaşlar bu müze dünyanın en önemli müzelerinden birisiymiş. Hmmm! Burada Roma döneminden kalma mozaikler, duvar resimleri, Roma çeşmeleri, sütunlar, heykeller, lahitler ve de en önemlisi meşhur Çingene Kızı Mozaığı varmış (Cebeci, s. 60).

... İnsanların ülkeler arasında gidip gelebilmeleri, ticaret yapabilmeleri için kullandıkları Likya Yolu adında yüzlerce kilometre uzanan bir yol vardı. Dünya'nın her yerinden insanlar Türkiye'ye gelip Likya Yolu'nu yürürler (Tönbekici, s. 51).

... Sonra araştırmaya koyulduk. Yarımburgaz Mağaraları ve Binbirdirek Sarnıcı hakkında bilgi ararken karşılaştıklarımız canımızı sıktı. Yarımburgaz Mağaraları kaderine terk edilmişti. Bir gecekondulu mahallesi birkaç metre yanına kadar yaklaşmıştı. Üstelik tarihi mekânın bakımsız kalmış içi çer çöp dolmuştu. Dün gördüğümüz alanının da aynı kaderi paylaştığını öğrenince üzüldüm doğrusu. Oysa Binbirdirek Sarnıcı en başta İstanbul'un düşman kuşatmalarında susuz kalmasına karşı önlem olarak yapılmıştı. Üstelik bir sanat eserinin estetiğini taşıyordu (Özen, s. 134-135).

Kanıtı yoktur, yorumu çoktur efsanelerin

Bir parçasıdır geleneğin

İstediyin yere götürebildiğin

Düşlerinle beslediğin, bildiğin bilmediğin...

İstanbul nice zamandan geçti

İlk kim buldu bu şehri? (Yener, s. 57).

... Çocuklar kale gördüğünüz hâle 1226 ile 1232 yılları arasında Selçuklular zamanında getirilmiş. Ama kalenin aslı daha da eskiye dayanmakta. Yani yaklaşık 2000 yıllık bir tarihi var. Burası UNESCO Dünya Kültür Mirası adayıdır (Orakçı 32, s. 73).

Vatanseverlik Değeri

... Yaylı araba tozlu yolda ilerlerken, Hamdi Bey derin düşünceler içindeydi. Bundan sonra neyle uğraşacağını, vatana nasıl hizmet edeceğini düşünüyordu. Görevden alındığı gibi bundan sonra da kaymakamlık görevini hiç yapmayacaktı. Memuriyet hayatı artık bitmişti. Bunun için çok üzgündü... Ama yine de bir şeyler yapacağını düşünüyordu. (Bilgin, Hamdi Bey, s. 16).

... Ne olur beni bu görevden alıkoymayın... Bebeğimle birlikte ben bu yolculuk için hazırız. Kocam Yunanlılarla çarpışıyor. Mermisini, topunu, tüfeğini de ben taşımalyım. (Bilgin, Şerife Bacı, s. 18).

... Her gün gencecik askerleri kaybediyorlardı ki buna dayanmakta artık çok zorlanıyorlardı. “Peki bugün, ya düşman duraklamasaydı ve üzerimize yürümeye devam etseydi ne yapacaktık?” “Hiç, çok basit! Biz de bugün şehit düşen binlerce asker arasında olacaktık... (Livaneli, s. 66).

... Büyük zafer sonrası 31 Ağustos sabahından Başkomutan Mustafa Kemal Paşa, savaş alanında dolaşıyordu. Meydan, binlerce ceset, birbiri üzerine yığılmış yüzlerce topçu havanı, terk edilmiş silah, top ve cephaneye doludur. Başkomutan Mustafa Kemal, gördükleri karşısında “Bu manzara üzücü ve insanlık için utanç verici! Fakat vatanımızı ve kendimizi korumak için buna mecbur olduk.” (Köybaşı, s. 45).

... “Seyit, ‘belki de yarın’ dedi ya... Olabilir... İtilaf donanması, yarın bütün kuvvetleri ile beklenen o büyük saldırıya geçebilir. Saldırıya geçebilirler de Boğaz’ı geçebilirler mi? Bunun cevabını siz verdiniz. Ben de sizinle aynı inançtayım. Seyit’in de dediği

gibi... Düşmanın o anlı şanlı savaş gemileri bizden öteye geçemeyecek. Yarın, sadece Çanakkale Savaşı için değil, bütün Türk tarihi için büyük bir gün olabilir. Maddi ve manevi bütün gücümüzle bu büyük güne hazır olmalıyız (Uçar 2, s. 45).

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan doğal çevreye duyarlılık değerinin öğretimine yönelik örnek çocuk edebiyatı eserleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap Adı	Yazar	Doğal Çevreye duyarlılık
Arı Çocuk Serisi (3)	Tony De Saulles	X
Korsanların Seyir Defteri- Botanik Adası	Şeniz Baş	X
Levent Çevre Koruyucusu	Mustafa Orakçı	X
Buz Çetesi Serisi (3)	Yücel Öztürk	X
Zürafa Sözü	Anıl Basılı	X
Eyvah Penguenlerin Soyu Tükeniyor! 1	Gamze Pat	X
Eyvah Horozlar Ötmüyor! 2	Gamze Pat	X
Eyvah Arılar Müzelik Oldu! 3	Gamze Pat	X

Tablo 8’de gösterildiği gibi doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgili 12 kitap olduğu belirlenmiştir. Doğal çevreye duyarlılık değerine ilişkin kitaplardan örnek metinler şu şekildedir:

Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri

... “Hiç duymadım!” diyor Daisy. “Ancak arılar bazen kimyasal maddeler sıkılmış bitkilerden beslenince hasta olabiliyorlar. Çiftçiler mahsullerine zarar veren böceklerden ve yabancı otlardan kurtulmak istiyorlar, ama bazen işe yarayan böcekler de zarar görebiliyor” (Saulles, 2, s. 36).

... Moringa dallarını şöyle bir silkeledi, mahcup bir sesle konuştu.

– Hmm, şey... Suyu temizlerim. Bulduğum yerde kirli bir su varsa onu arıtırım. Bir tür doğal arıtma sistemiyim diyebiliriz. Suyu arıtmak için makineler yapacağınıza su

kenarlarına moringa dikseniz keşke. Yine kendimi çok anlattım. Lütfen diğer arkadaşlarımla yanına da gider misiniz? (Baş, s. 38).

... Dere boyunca yürümeye devam ettik. Karşımıza bir sürü varil çıktı. Anlaşılan varilden dökülen sular balıkları öldürmüştü. Zehir ihtimalini artırıyordu bu. “Kim böyle bir şeyi yapar ki?” diye düşünüp durdu (Orakçı, s. 28).

... Arka sayfada ise artık dünyamızın ısınmaya başladığı yazıyordu. Buna da “Küresel Isınma” adını vermişler! Ve çok üzücü bir gerçeği öğrendi: Dünya ısındıkça tüm insanların, hatta tüm canlıların hayatı tehlikede olacaktı! Bu ısınmaya sebep neymiş peki? Elbette insanların bazı eylemleri! Ahmet kuşları düşündü, salkım söğüdü hatırladı ve yakasındaki bembeyaz ayıyı okşadı (Öztürk, s. 55).

... “Nereden başlasam... Bak Toprak, aslında bu konuyla ilgili yıllarca uyarılar yapıldı. Diğer canlıların yaşamını tehlikeye attığımızı dair. Yasak avlanmaların, hızlı kentleşmelerin yaşama çok ciddi zarar vermeye başladığı görülüyordu. Sonra hayvanları toplu hâlde zehirlemeye çalışan, kötü niyetli kişilerin var olduğunu öğrendik. Yaptıkları katliamdı. Her şey insanların diğer canlıların yaşam alanlarını yok edip oralara kendileri için yeni yaşam alanları inşa etmeleri içindi” (Basılı, s. 46-47).

... “Sevgili halkım, maalesef geçtiğimiz iki sene içinde sayımız yarı yarıya azaldı. İklimler değişiyor. Sıcaklık her yıl daha da artıyor. Bunun sonucunda, Güney Kutbu’ndaki buzullar hızla eriyor,” dedi liderimiz Bilge düşünceli bir sesle. Yanındaki yaşlı penguen onun kaldığı yerden devam etti. “Buz parçaları hızla eridiği için, yumurtlama zamanı geldiğinde kalacak güvenli bir yer bulmak zorlaşıyor. Eğer karaya çıkamazsak suyun içindeki vahşi canlılardan kendimizi koruyamayız,” dedi (Pat 1, s. 7-8).

... “Bal İnek dediklerimi hiç anlamamışsın. Öncelikle, bu çöp konusu öyle basit bir konu değil! Çöpler çevremizi pisletiyor, mikropların üremesine neden oluyor. Bu da kolayca hastalanmamıza yol açabilir. Hele de çiftliğin yanında ki o dere. İçinde çöpler yüzüyor. Hepimiz o dereye su içiyoruz. Özellikle içine atılan plastik maddeler suda

çözünmediği için onlarca yıl dereyi kirletmeye devam edecek,” diye bizi bilgilendirdi (Pat 2, s. 38).

... “Meğer, insanlar kovanımızın olduğu yerdeki tarlalara kimyasal ilaçlama yapmışlar. Bunu anlayınca oradan göç ettik ama kovanın yarısını da kaybetmiştik,” diye acı hatıralarını yad etti Bal Dede (Pat 3, s. 57).

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerin öğretimine dair örnek çocuk edebiyatı eserleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap Adı	Yazar	Bilimsellik	Doğal Çevreye Duyarlılık
Bilimbaz	Öznur Çolakoğlu Cam	X	
Buluşlar ve Serüvenleri Serisi (10)	Xact Studio Ekibi	X	
Korsanların Seyir Defteri- İcatlar Adası	Şeniz Baş	X	
Korsanların Seyir Defteri- İlkler Adası	Şeniz Baş	X	
Korsanların Seyir Defteri- Yüzen Ada	Şeniz Baş	X	
Bu Robotlar Çok Akıllı	Toprak Işık & Yılmaz Kılıçaslan	X	
Yeni Ufuklar	Toprak Işık	X	
Portakal Sokağı Çocukları (İcatlar Tehlikede)	Gamze Pat	X	
Çocuklar İçin Yapay Zekânın Sırları	Onur Koç	X	X

Tablo 9’da görüldüğü gibi bilimsellik değeri ile ilgili 18 kitap, doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgili 1 kitap tespit edilmiştir. Bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerine ilişkin kitaplardan örnek metinler şu şekildedir:

Bilimsellik Değeri

... Mesela ilk ampulü icat eden Thomas Edison’u düşün. Thomas Edison bile ampulü 999 denemeden sonra yaptığı 1000. denemede buldu. Hatta etrafındakiler onunla dalga geçmek için, “Thomas’cım 999 kez hata yapmana rağmen, bu işi bininci kez deneyecek gücü nereden buldun?” diye sorduklarında, Thomas Edison şöyle karşılık verdi: “Ampulün icadı bin aşamalı bir süreçti. O ilk baştaki 999 deney ise, bininci deneye giden basamaklardı” (Çolakoğlu Cam, s. 71-72).

... Portekizli kâşif Vasco de Gama ise Avrupa keşifler döneminin en başarılı seyahatçiydi. Avrupa’dan direk olarak Hindistan’a giden ilk geminin kaptanıydı. 8 Temmuz 1497’de Portekiz-Lizbon’dan doğuya doğru yola çıkmıştır. Vasco de Gama, bu yolculuk için Müslüman alim İbn-i Macit’in coğrafya hakkında yazdığı kitapları kullanmıştır (Xact Studio Ekibi 4, s. 24-25).

... İnsanın işini kolay kılmak için sistemler kurmaya çabaladım. Kendi kendine işleyen saatler, kuyulardan su çekmeyi kolaylaştıran düzenekler ve işte gördüğünüz bu otomatik hizmetlileri icat ettim. Leonardo’nun benden bahsetme nedeni icatlarımdan faydalanmasıdır. Benden bin yıl sonra da Norbert Wiener bu bilime bir isim verdi; sibernetik. Bana da sibernetiğin öncüsü dediler (Baş, İcatlar Adası, s. 16).

... Ürünlerimizi kaydetmemiz gerekiyordu. Taşları üst üste dizdik olmadı, duvarlara resim çizdik olmadı. Bir gün oğlumu oynarken izliyordum. Toprağa işaretler çiziyordu. “Baba bak bu ağaç, bunu görünce ağacı hatırla. Bu da güneş.” diye bana da anlatıyordu. Buldu, buldum, bulduk diye bağırmışım. Ondan sonra ben de her ürün için bir işaret geliştirdim. Taşınabilir duvarlara da ihtiyacımız vardı. Kil tabletleri yaptım. Çivi için dahi olmaya gerek yok zaten. Sonra işaretlerimiz çoğaldı, yaşamımızdaki her şeyin bir işareti oldu. Yazı dedik adına (Baş, İlkler Adası, s. 56).

... Galileo’nun bizden umudunu kestiği yüzünden belli olsa da devam etti.

– Uzun yıllar aynı dönemde yaşadığım sevgili bilim dostlarım Kepler ve Kopernik ile çalışmalar yaptık. Bilinen Dünya’nın bilindiği gibi olmadığını hep beraber ispatladık. O güne kadar bilinen, Dünya’nın evrenin merkezinde olduğu ve Güneş’in de sabit

olduğuydu. Biz Güneş'in merkezde, Dünya'nın yuvarlak olduğunu ve döndüğünü söyledik. Hatta Güneş de dönüyor dedik. Ama bizi dediğimize pişman edenler oldu! Ne itirazlar ettiler, nasıl direndiler! Galileo, hepimize baktıktan sonra devam etti:

- Hatta bizi öyle durumlara soktular ki doğruyu söylediğimiz için özür dilemek zorunda kaldık. Şimdi üzüntüyle anıyorum o günleri (Baş, Yüzen Ada, s. 49).

... Yani yaşayacağımız değişimlerin yönünü kestirebiliriz. Arkamızda binlerce yıllık bir tarih var. Mağaralardan çıkıp buraya geliş serüvenimizi biliyoruz. Teknolojinin dünyayı şimdiye kadar nasıl dönüştürdüğünü de inceledik. Bu bilgileri dürbün gibi kullanabiliriz (Işık ve Kılıçaslan, s. 124).

... Meraklı insanlar olmasaydı bilim de olmazdı. Bakmışlar, sabah Güneş doğuyor, akşam batıyor. Gece boyu nereye gidiyor bu ateş topu diye meraklanan olmuş. Peki ya Ay? O neden gündüz yok da gece gösteriyor yüzünü? Niçin bazen kocaman tabak gibi, bazen yarım, bazen hilal şeklinde? (Işık, s. 72).

... Erdem elindeki parçayı Bell'e uzattığında, doğru şeyi aldığına emin oldu. Graham Bell'in gözleri ışıltısına tekrar kavuşmuştu. Okula vardıklarında, Bell hemen çalışmaya başladı. Parçayı yerine yerleştirip son düzeltmeleri de yaptı. Artık ilk telefon konuşma denemesine hazırdı (Pat, s. 92).

... Sadece fabrikalar değil, fabrikaların ürettiği ürünler de akıllı olmaya başladı artık. Örneğin uçak motorlarında artık binlerce sensör var. Uçak mühendisleri bu sensörlerden gelen hammaddeyi/veriyi sürekli inceliyor ve uçak motorunun yakıt tüketimini, performansını; uçağın aldığı yolcu sayısı, rotası, hava şartları gibi bilgilerle otomatik olarak optimize ediyorlar (Koç, s. 134).

Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri

... Dijital dünyanın faydalarından yararlanırken fiziksel dünyanın önemini de bilmek gerekiyor. Fiziksel dünya duyularımızla hissettiğimiz, işittiğimiz, kokladığımız, dokunduğumuz, tattığımız, yaşadığımız gerçek dünya. Teknolojinin de amacı fiziksel dünyayı zenginleştirmek olmalı. Dijital dünya hiçbir zaman fiziksel dünyanın yerini

almamalı. Doğayla, denizle, hayvanlarla olan iletişim, parklarda bahçelerde arkadaşlarımızla oynanan oyunlar, hem zihin hem de beden gelişimi için çok önemli. Çünkü doğa en iyi öğretmendir, hiçbir zaman kötü günü olmaz, kızmaz ve hep iyi şeyler öğretir (Koç, s. 31-32).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan sorumluluk ve tasarruf değerlerinin öğretimine ilişkin örnek çocuk edebiyatı eserine Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eseri

Kitap Adı	Yazar	Sorumluluk	Tasarruf
Sakar Bora- Nereden Pörtledi Bu Sivilceler	Çağrı Cebeci	X	X

Tablo 10'da gösterildiği gibi sorumluluk ve tasarruf değeri ile ilgili 1 kitap olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk ve tasarruf değerlerine ilişkin kitaptan örnek metinler şöyledir:

Sorumluluk Değeri

... Bakın arkadaşlar. Son zamanlarda başımıza gelenlerden bahsetmeme gerek yok. Ben bugün sivilcelerimizin sebebinin çikolata olmadığını düşündüm. Bence gerçek sorumlular, bu hormonlu çikolataları üretenler. İşte bu konuda bir şeyler yapmamız lazım. Ne diyorsunuz? El ele verirse ve iyi bir plan yaparsak bu işin üstesinden gelebiliriz. Eğer başarırız bundan sonra kimse bu şekilde zarar görmez (Cebeci, s. 44-45).

Tasarruf Değeri

... Yaa! Ne sandım evlat. Piyasadaki bu tür sahtekâr firmalar yüzünden hem sizin cebiniz hem de sağlığınız büyük tehdit altında oluyor. Çok dikkatli olmalıyız. Her gördüğünüz şeyi lezzetli diye yememelisiniz. Sizler bilinçli oldukça, sağlıklı beslendikçe sizden sonraki nesilde sağlıklı olacaktır (Cebeci, s. 37).

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan sorumluluk ve bağımsızlık değerlerinin öğretimine dair örnek çocuk edebiyatı eserleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap Adı	Yazar	Sorumluluk	Bağımsızlık
Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma	Birsen Ekim Özen	X	X
Kurtuluşun Kahramanları 1-2 Serisi (20)	İsmail Bilgin		X
Atatürk’ün İzinde Atatürk	Zülfü Livaneli		X
Anadolu Yiğitleri Serisi (4)	Sevil Köybaşı		X
	İbrahim Uçar		X

Tablo 11’de gösterildiği gibi sorumluluk değeri ile ilgili 1 kitap, bağımsızlık değeri ile ilgili 27 kitap tespit edilmiştir. Sorumluluk ve bağımsızlık değerlerine ilişkin kitaplardan örnek metinler şu şekildedir:

Sorumluluk Değeri

... “Benim arkadaşım Burak var ya, onun annesinin bilgisayarında bir program var. Fotoğrafları arka arkaya koyup film yapıyorlar. Müzikli filan... Ben izledim. Tatil fotoğraflarından yapmışlar. Harikaydı. Biz de benzer bir şeyi insanlar tarafından eziyet gören hayvanlar için yapalım” (Özen, s. 32).

Bağımsızlık Değeri

... Annesi ciddiyetle araya girdi: “Cümlelerini kullanırken yanlış zaman kullanıyorsun. Soylular nasıl yaşardı, nasıl insanlar diyecektin herhâlde. Çünkü böyle şeyler eskiden vardı ama artık yok!” “Hiç mi yok?” “Tabi dünya üzerinde bazı yerlerde var. Ama demokrasi ile yönetilen ülkelerde bu tür sınıflar yoktur. Yasalar her vatandaş için aynıdır.” “Bir soylu isterse bizi evimizden atamaz mı?” babaları hayretle onlara baktı. “Bizi evimizden atmak mı? Bizim hukuk sistemimiz var kimse kimsenin hakkını çiğneyemez.” “Aç bırakamazlar mı bizi?” “Tabi ki hayır! Hem devletler halklarıyla

ilgilendirirler. Evsiz ve parasız olanlar için de sosyal destek programları üretilir” (Özen, s. 119).

... Efem işler kötü... Yunanlar Aydın'a dün gitmişler. Zulüm yapıyorlar. Bu zulümleri anlatmaya dilim varmaz. Bu sözü duyan Yörük Ali Efe birden ayağa kalktı. Öfkelendi.

-Yeter artık! İzmir işgal edildi. Şimdi de Aydın! Yunan elini kolunu sallaya sallaya ilerliyor. Bunlara dur demek lazım.

Kendisine bakan kızanlara döndü.

Buraya iyi bakın! Bu Çine'nin etrafı dağlıktır. Bu köy Yağcılar Köyüdür. Benim doğduğum, büyüdüğüm köydür. Buralar bizim meskenimizdi. Bundan sonra ovaya ineceğiz. Dağlardan ayrılacağız. Artık yapacağımız şey Yunan ile savaştır (Bilgin 9, s. 8).

... Harbiye nazırı yani ülkedeki tüm savaş durumlarından sorumlu olan bakan Mustafa Kemal'e padişahın onun derhâl İstanbul'a dönmesini emrettiğini söyledi. Fakat Mustafa Kemal, İngiliz işgal kuvvetlerinin baskısıyla verildiğini bildiği bu emre itaat etmedi. Nazıra “Ben İngilizlerden emir almam,” diye cevap yazdı (Livaneli, s. 76-77).

... “Şimdi günün ağardığını nasıl görüyorsan, uzaktan, bütün doğu milletlerinin uyanışlarını öyle görüyorum. Bağımsızlık ve hürriyetlerine kavuşacak daha pek çok kardeş millet vardır. Bu milletler bütün güçlüklerle, bütün engellere rağmen, her şeyi yenecekler ve kendilerini bekleyen güzel geleceğe kavuşacaklardır. Sömürgecilik ve emperyalizm yeryüzünde yok olacak ve yerlerine milletler arası hiçbir renk, din, ırk farkı gözetmeyen yeni bir ahenk ve iş birliği çağı gelecektir” der (Köybaşı, s. 105).

... “Gelelim bizim düşüncemize... Ateşkes masasına otururken, sesimizin mümkün olduğunca gür çıkması gerekir değil mi? Bunun için de düşmanı en azından burada durdurabilmeliyiz. Erzurum'dan öteye geçit vermemeliyiz. Buradan batıya doğru düşmanın atacağı her adım, anlaşma belgesinde aleyhimize bir maddeye dönüşebilir. İşte bu sebeptir ki, Erzurum'da mutlaka kazanmamız lazımdır” (Uçar 3, s. 44).

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan kültürel mirasa duyarlılık ve saygı değerlerin öğretimine dair örnek çocuk edebiyatı eserleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Değerlerinin Öğretimine Yönelik Örnek Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap Adı	Yazar	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Saygı
Bitirim İkili-Çook Uzak Doğuda	Mustafa Orakçı	X	
Bitirim İkili- Afrika Kıtasında	Mustafa Orakçı	X	
Dünyanın Öbür Ucunda Ne Var?	Zeynep Sevde & Kerimcan Akduman	X	
Gezgin Eşek’in Oyun Atlası	Saide Nur Dikmen	X	
Sanata Bak	Ilgıt Burak	X	
Sanatçı Burada Ne Anlatmak İstemiş?	Duygu Dalgakıran	X	
Mühürler Sandığı Gizli Görev: Mısır 2	Birsen Ekim Özen	X	
Mühürler Sandığı Gizli Görev: Olimpiyatlar 3	Birsen Ekim Özen	X	
Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma 4	Birsen Ekim Özen	X	
Şirin Dünyayı Geziyorum 1-2 Serisi (10)	Birsen Ekim Özen	X	X

Tablo 12’de gösterildiği gibi kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgili 19 kitap, saygı değeri ile ilgili 10 kitap tespit edilmiştir. Kültürel mirasa duyarlılık ve saygı değerlerine ilişkin kitaplardan örnek metinler şöyledir:

Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri

... Moçi, pirinçten yapılan bir çeşit yiyecekmiş. Çiğnemek zormuş, uzun uzun çiğneyerek bir tane yedim. Ardından Nuri’den intikamımı almak için harekete geçtim. Gelen garsona wasabi istediğimi söyledim (Orakçı-Çook Uzak Doğuda, s. 46).

... Burası çok ilginç bir yerdi. Çok garip şeyler satılıyordu.

... Dostum bu meydana bir harika... Takma diş aldım. Üstelik kullanılmış. Dişlerin sarılığını görmüyor musun? Hiç diş fırçası görmemiş bile olabilir. Bunu ilginç şeyler koleksiyonuma koyacağım (Orakçı,-Afrika Kıtasında s. 69).

... Dünya üzerinde başka bir gezegene yolculuk yapmak ister misiniz? Etiyopya'da bulunan Danakil Çöküntüsü'ne gitmeniz yeterli! Köpürdeyen lav gölleri, rengârenk asidik jeotermal havuzlar, devasa tuz tarlaları... (Sevde ve Akduman, s. 14).

... Bu oyunu oynayabilmek için en az 30 santimlik tahta bir sopa bulunmalıdır. Sopa dik bir şekilde toprağa batırılır ve üstüne bozuk 50 kuruş koyulur. Bu sopanın etrafına bir daire çizilir. Oyuna başlamadan önce herkes bu çizgiye bir metre mesafede yerini almalıdır. Her oyuncu sırayla elindeki madeni parayla sopanın ucundaki kuruşa vurmaya ve onu çizginin dışına çıkarmaya çalışır. Başarılı olan bir puan kazanır ve yanana kadar para atmaya devam eder. Başarısız olunca sıra diğer oyuncuya geçer. Oyun sonunda kim en çok puanı toplarsa o kazanır (Dikmen, s. 27).

... Tabloda doksan kadar çocuk oyunu, iki yüzden fazla da insan var. O yüzden bu tablo 1500'lü yıllarda Hollanda için tam bir "görsel oyun ansiklopedisidir" (Burak, s. 50).

... Bugün Irak topraklarında bulunan antik Ur şehrindeki bir kral mezarından çıkan bu resimli kutuyu, 1927'de İngiliz bir arkeolog buldu. Onun bir kraliyet amblemi olduğunu düşünüp adını Ur Standardı koydu. Kutu şimdi Londra'daki British Museum'da bulunuyor (Dalgakıran, s. 13).

... On dakika sonra Keops'un bir piramit, yani bir Mısır Firavunu mezarı olduğunu anlamışlardı. Hem de dünyanın yedi harikasından biriydi. Keops hakkında çok ilginç bilgiler elde ettiler. Keops piramidinin yaklaşık yirmi yıl sürdüğünü, üstelik yapıldığı günden itibaren tam üç bin yıl boyunca dünyanın en yüksek yapısı olma ayrıcalığını koruduğunu öğrenince şaşırıldılar (Özen 2, s. 23-24).

... Daracık sokaklardan geçerek yollarına devam ettiler ve aniden genişçe bir meydana çıktılar. Meydana çıkar çıkmaz da karşıdaki tepede bütün heybetiyle duran Akropolis'i fark ettiler. Tülay hemen Alp'in kolunu tutup yapıları gösterdi.

“Alp, Akropolis şu tepedeki büyük binalar mı?”

“Evet!”

Alp şaşırmişti... “Ne kadar güzelmiş. Oysa Atina fotoğraflarında yıkık dökük gözüküyor. Yıllar sonra o hâle geleceğini bilmek gerçekten üzücü” (Özen 3, s. 68).

... “Bu heykeli tanıyorum ben. Roma şehrinin kuruluş mitolojisini temsil ediyor,” dedi. Nazif Bey ciddi bir sesle. “Ormanda terk edilen iki kardeşi emzirip besleyen kurt heykeli. Çocukların adları Remus ve Romulus. Mitolojiye göre, Roma’yı onlar kurmuş” (Özen 4, s. 50).

... Hermitage, dünyanın en büyük müzesiymiş. Gezdik gezdik, ama bitiremedik. Rus Çarlarına ait mobilyaları, tabloları, avizeleri devasa süsleri gördük. Saray bitecek gibi görünmüyordu (Özen 1, s. 74).

Saygı Değeri

... -Sen buraya gelmeden önce Hindistan hakkında hiçbir şey okumadın mı? Düşündüm ama bunun bizim bu otobüste olmamızla bir ilgisini bulamadım.

-Hindistan’da inekler kutsal hayvanlar. Onlara asla ve asla kötü davranamazsın. Kıvrır’a şüphe ile baktım.

-Yok artık dalga geçiyorsun.

-Madem dalga geçiyorum sen açıkla bakalım, o kibar insanlar nasıl bir anda deliye döndü? Evet, tam benim ineğe sert yaklaşımından sonra bir şeyler olmuştu. Kabul ediyorum. Ama bu çok mantıksız!

-Türkiye’de de emekle top oynayan birini görsen sinirlenirsin değil mi? Bazı şeyler kutsal kabul edilir. Nedenini sorgulamak sana düşmez. Saygılı olacaksın (Özen, s. 52-54).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada beş yayınevının yayımladıkları çocuk edebiyatı eserleri sosyal bilgiler, değerler, yaş ve sınıf ölçütlerine göre sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı değerleri bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; Birey ve Toplum öğrenme alanında saygı değeri için Nohut Adam, Şapka ve Engelsiz Masallar kitapları, sorumluluk değeri için de Zamanın Altın Oranı adlı kitap önerilmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanında aile birliğine önem verme değeri için Zürafa Sözü adlı kitap, kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik Sakar Bora-Gizli Hazine Peşinde, Güzel Ülke Atlası, Çelebi Zinciri, Anadolu Efsanelerinin Peşinde, Levent Türkiye'yi Geziyorum serisi, vatanseverlik değeri ile ilgili olarak Kurtuluşun Kahramanları1-2 serisi, Atatürk'ün İzinde, Atatürk ve Anadolu Yiğitleri serisi önerilmiştir. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında doğal çevreye duyarlılık değerine ilişkin Arı Çocuk serisi, Korsanların Seyir Defteri-Botanik Adası, Levent Çevre Koruyucusu, Buz Çetesi serisi, Zürafa Sözü, Eyvah Arılar Müzelik Oldu!, Eyvah Horozlar Ötmüyor! ve Eyvah Penguenlerin Soyu Tükeniyor! adlı kitaplar önerilmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında bilimsellik değerine yönelik olarak Bilimbaz, Buluşlar ve Serüvenleri serisi, Korsanların Seyir Defteri-İcatlar Adası, Korsanların Seyir Defteri-İlkler Adası, Korsanların Seyir Defteri-Yüzen Ada, Çocuklar İçin Yapay Zekânın Sırları, Bu Robotlar Çok Akıllı, Yeni Ufuklar ve Portakal Sokağı Çocukları-İcatlar Tehlikede adlı kitaplar ile doğal çevreye duyarlılık değeri ile ilgili olarak Çocuklar İçin Yapay Zekânın Sırları adlı kitap önerilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında sorumluluk ve tasarruf değerine yönelik Sakar Bora-Nereden Pörtledi Bu Sivilceler adlı kitap önerilmiştir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında sorumluluk değeri için Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma kitabı bağımsızlık değeri için Kurtuluşun Kahramanları 1-2 serisi, Atatürk'ün İzinde, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma, Atatürk, Anadolu Yiğitleri serisi önerilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında kültürel mirasa duyarlılık değeri için Bitirim İkili-Çook Uzak Doğuda, Bitirim İkili-Afrika Kıtasında, Dünyanın Öbür Ucunda Ne Var?, Gezgin Eşek'in Oyun Atlası, Sanata Bak, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Mısır,

Mühürler Sandığı Gizli Görev: Olimpiyatlar, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma, Şirin Dünyayı Geziyorum 1-2 serisi ve Sanatçı Burada Ne Anlatmak İstemiş? adlı kitaplar ile saygı değeri için de Şirin Dünyayı Geziyorum 1-2 serisi önerilmiştir.

Çalışmadan elde sonuçlar değerlendirildiğinde; en fazla kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgili çocuk edebiyatı eserlerinin olduğu, en az ise aile birliğine önem verme ve tasarruf değerine yönelik eserlerin olduğu görülmüştür. Bu noktada belirtmek gerekir ki pek çok kitabın içeriğinde istenilen değer vurgulanmakta ancak bir sonraki ya da önceki sayfalarında çelişen ifadelerin yer alması gibi bir tezatlık dikkati çekmektedir. Örneğin A kitabında ilk sayfalarda saygı değeri öne çıkarken bir sonraki sayfalarda dedesine ve nenesine karşı saygıyı bozma gibi bir tezatlığın olduğu tespit edilmiştir. B kitabında müdüre lakap takma gibi olumsuz ifadeler yer alırken bir sonraki sayfalarda müdürle saygı çerçevesindeki konuşma ifadelerine yer verilmiştir. C kitabında hayvanlara karşı olumsuz tutum ve davranışlar yansıtılmıştır. Bu ve benzeri örnekler, değerlerin çelişmesine örnek teşkil ettiğinden elenmiş ve öneri olarak sunulmamıştır. Bazı kitaplarda ise değerlerin olduğu ancak araştırma kapsamında ele alınan değerlerin dışında olduğundan öneri olarak sunulmamıştır. Ayrıca Sever (2019) çocuk edebiyatı eserlerinde doğrudan kural ve yaptırımlardan uzak, çocukların daha çok sebep sonuç ilişkisi kurabilecekleri yaşam durumlarının yansıtılması gerektiğine dikkat çekmekte, bir nevi düşünmelerini sağlayan örneklerin olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bakış açısı ile de değerlendirme yapan araştırmacılar bu tarz yayınların da sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın Sınırlılıkları, Çıkarımlar ve Öneriler

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, beş yayınevini yayımladıkları çocuk edebiyatı eserleriyle ve sosyal bilgiler, değerler, yaş ve sınıf ölçütleri ile sınırlandırılmıştır. Bu ölçütlere uygun olduğu hâlde değer çelişmesinin tespit edildiği kitaplar elenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunun belirtilen sınırlılıkları nedeniyle genellenebilirliğinin de sınırlı olabileceğini ifade etmek mümkündür.

Çalışma sonucundan hareketle 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının değerlerine uygun olduğu tespit edilen kitapların değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu eserlerin değer öğretimi yaklaşımlarının uygulanmasına uygun olduğu görüldüğünden, iyi tasarlanmış bir etkinlik ile sonucun daha anlamlı olacağı varsayılmaktadır.

Değer eğitiminde öne çıkan derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Bu dersi veren sınıf öğretmenlerinin çalışma sonucunda belirlenen örnek çocuk edebiyatı eserlerini, değer öğretimi yaklaşımlarını kullanarak yararlanmaları önerilebilir. Ayrıca yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserlerinin farklı sınıfların öğretim programında kazandırılması amaçlanan değerler kapsamında incelenmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya; araştırma fikrinin oluşturulmasında ikinci yazarın, giriş bölümünün yazılmasında birinci yazarın, yöntem bölümünde ve bulguların elde edilmesinde birinci ve ikinci yazarın, sonuç ve tartışma bölümünün yazılmasında birinci yazarın katkıları olmuştur.

KAYNAKLAR

- Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarında yer alan kök değerler. *Turkish Studies*, 13(28), 1-30. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14430
- Aktan, O. & Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 7-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29166/312328> adresinden erişilmiştir.
- Arısoy, E. (2014). *Ayla Çınaroğlu'nun çocuk romanlarında dilin kullanımı ve evrensel değerler*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'merhaba sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 248-272. Doi: 10.21764/maeuefd.771465
- Bütün Kar, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt ve edebi eserlerin kullanımı*. Çalışkan, H. & Kılcan, B. (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi (284-310) içinde. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Calp, Ş. & Calp, M. (2019). Küçük kara balık ve küçük prens kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki temel beceriler, değerler ve 4. sınıf kazanımları açısından incelenmesi. *SETSCI Proceedings*, 4(4), 61-69. http://www.set-science.com/manage/uploads/ISAS2019-EDS_0041/SETSCI_ISAS2019-EDS_0041_006.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çalışkan, A. (2016). *İlköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan dünya edebiyatına ait eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım* (3. Baskı) Ankara: Tudem Yayınları.
- Edgington, W. D. (2002) To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-116, Doi:10.1080/00377990209599893
- Eryeşil, O. (2015). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinde evrensel değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Genç, H. N. (2019). Çocuk yazını ürünü "mor dinazor kıvılcım" serisinde değerler eğitimi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 25-36. Doi: 10.35233/oyea.450332

- Güran Yiğitbaşı, K. (2018). *Çocuk yayınları ve dışa açılım*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Gürsoy Tavuş, Z. (2015). *Gülten Dayıoğlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Halstead, J. M. (2005). *Values and values education in schools*. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp.1-13). London: The Falmer Press.
- İpek, D. (2017). *Çok satılan yazımsal çocuk kitaplarında evrensel değerler üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Çocuk yazını eleştirisi. S. Sever (Yay.Haz.), Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (COGEM) 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 173-176) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karagöz, B. (2017). Emin Özdemir'in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: bir çözümleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 63-85. Doi: 10.30794/pausbed.414620
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=14949 adresinden erişilmiştir.
- Kavaklı, T. (2019). *Mavisel Yener'in masal kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kuru, H. (2018). Hamdullah Köseoğlu'nun "küçük balık" adlı çocuk kitabında değerler ve dil zenginliği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 211-221.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gusbd/issue/36957/373843> adresinden erişilmiştir.
- Kuru, H. & Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 217-237.
[http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/758666199_12_Kuru_\(217-237\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/758666199_12_Kuru_(217-237).pdf) adresinden erişilmiştir.

- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34. <https://doi.org/10.1177/002205749717900203>
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme, *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427, Doi:1080/71367938810
- Leming, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. *Journal of Moral Education*, 10(3), 147-164, Doi:10.1080/0305724810100301
- McGowan T. & Guzzetti, B. (1991). Promoting social studies understanding through literaturebased instruction, *The Social Studies*, 82(1), 16-21, Doi:10.1080/00377996.1991.9958300
- Memişoğlu, S. (2019). *Türkçe öğretiminde değerler eğitimi bağlamında Refik Halid Karay'ın hikâyelerinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Otmar, Ö. (2017). *Yalvaç Ural'ın çocuk yapıtlarının evrensel değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H. (2013). *İlköğretim 100 temel eserdeki manzum metinlerde değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, C. & Ofluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem.
- Pilav, S. & Orhan, M. (2020). 6 – 12 Yaş Grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 434-453. Doi: 10.18026/cbayarsos.759891
- Savage, M. K. & Savage, T. V. (1993) Children's literature in middle school social studies, *The Social Studies*, 84(1), 32-36. Doi: 10.1080/00377996.1993.9956244
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat* (10. Baskı). Ankara: Tudem Yayınları.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, material analyses and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Şahin, T. G. & Bayrak, Ö. (2020). Birsen ekim özen'in çelebi zinciri adlı eserinin değerler eğitimi ve türkçe ders kitaplarında yer alan temalara uygunluk açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal*

*Bilimler**Dergisi*, 17(2), 775-798. Doi: 10.33437/ksusbd.755557

Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 79-104.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/357542> adresinden erişilmiştir.

Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış –Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?-* (2. Baskı). İstanbul: Uçan At Yayınları.

Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (3. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tahirova, K. (2019). *Abdulla Şaik'in eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri*. (Çev. Aktepe, V.). Konya Eğitim Yayınevi.

Üstündağ, A. (2017). 8-10 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 1-10. <https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=journal-volumeissue&volume=-&issue=62&year=2017&journal-id=410> adresinden erişilmiştir.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values, *Educational Review*, 52(1), 37-46. Doi: 10.1080/00131910097397


Yalçın, A. & Aytas, G. (2014). *Çocuk edebiyatı*. (7. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yel, S. & Aladağ, S. (2015). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*. Safran, M. (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi. (s. 120-150) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Yeniay, S. (2019). *Behiç Ak'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, A. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

ORCID

Esra UÇARKUŞ  <https://orcid.org/0000-0001-6786-4805>

Kübra Tuğçe BİNGÖL  <https://orcid.org/0000-0002-2088-403X>

SUMMARY

Introduction

In this study, it is aimed to propose exemplary children's literature works for the education of the values of respect, responsibility, giving importance to family unity, sensitivity to cultural heritage, patriotism, sensitivity to the natural environment, being, scientificness saving and independence determined in seven learning areas in the 4th grade social studies curriculum. For this purpose, the opinions of classroom teachers for children's book publishers were taken. From this point of view, children's literature works of the determined publishing houses were examined on the basis of social studies, values, age and class criteria.

Method

In this study, which was designed with a qualitative research method, children's literature documents were examined according to the values aimed to be gained in the 4th grade social studies curriculum. There are many publishing houses that publish children's literature works. In determining which of these publishing houses will be included in the study group, the opinions of the classroom teachers who took the social studies course were taken into account. The second author conducted face-to-face interviews with a total of 32 teachers working in 10 schools, which were determined by simple random sampling, one of the random sampling methods. Based on the interviews, the study group of the research consisted of children's literature works by Timaş, Taze Kitap, Cezve, Genç Hayat and Doğan Egmont publishing houses. In this study, whose data were collected from children's literature, descriptive analysis method was used.

Results and Discussion

In this study, children's literature works published by five publishing houses were examined in the context of social studies learning area values according to social studies, values, age and class criterias. As a result of the study, in the context of teaching values; In the field of Individual and Society learning, the books Nohut Adam, Şapka and Engelsiz Masallar are recommended for the value of respect, and the book called Zamanın Altın Oranı for the value of responsibility. In the context of Culture and Heritage learning field, for the value of giving importance to family unity Zürafa Sözü, for the sensitivity to cultural heritage Sakar Bora-Gizli Hazine Peşinde, Güzel Ülke Atlası, Çelebi Zinciri, Anadolu Efsanelerinin Peşinde, Levent Türkiye'yi Geziyorum series, in related to the patriotism Kurtuluşun Kahramanları 1-2, Atatürkün İzinde, Atatürk ve Anadolu Yiğitleri series are suggested. In the context of learning field of People, Places and Environments; Arı Çocuk series, Korsanların Seyir Defteri-Botanik Adası, Levent Çevre Koruyucusu, Buz Çetesi series, Zürafa Sözü, Eyvah Arılar Müzelik Oldu!, Eyvah Horozlar Ötmüyor! and Eyvah Penguenlerin Soyu Tükeniyor! were suggested for the value sensitivity to the natural environment. In the context of learning field of Science, Technology and Society; following books named as Bilimbaz, Buluşlar ve Serüvenleri series, Korsanların Seyir Defteri-İcatlar Adası, Korsanların Seyir Defteri-İlkler Adası, Korsanların Seyir Defteri-Yüzen Ada, Çocuklar İçin Yapay Zekanın Sırları, Bu Robotlar Çok Akıllı, Yeni Ufuklar and Portakal Sokağı Çocukları-İcatlar Tehlikede were suggested for the value of scientific and çocuklar için yapay

zekanın sırları was suggested for the value sensitivity to the natural environment. In the context of learning field of Production, Distribution and Consumption; the book named as Sakar Bora - Nereden Pörtledi Bu Sivilceler was suggested for the value of saving and responsibility. In the context of learning field of Active Citizenship; for the value of responsibility Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma, for the value of independence Kurtuluşun Kahramanları 1-2, Atatürk'ün İzinde, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma, Atatürk and Anadolu Yiğitleri series were suggested. In the context of learning field of Global Connections; Bitirim İkili-Çook Uzak Doğuda, Bitirim İkili-Afrika Kıtasında, Dünyanın Öbür Ucunda Ne Var?, Gezgin Eşek'in Oyun Atlası, Sanata Bak, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Mısır, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Olimpiyatlar, Mühürler Sandığı Gizli Görev: Roma, Şirin Dünyayı Geziyorum 1-2 serisi and Sanatçı Burada Ne Anlatmak İstemiş? were suggested for the value of sensitivity to the cultural heritage and Şirin Dünyayı Geziyorum 1-2 series were suggested for the value of respect.

Suggestions

It can be suggested that primary school teachers who teach social studies should benefit from the sample children's literature works determined as a result of the study by using value teaching approaches. In addition, it can be suggested to examine the children's literature works of publishing houses within the scope of the values that are aimed to be gained in the curriculum of different classes.

LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of High-School Entrance Exam Turkish Questions Based on PISA Reading Criteria

Seher ÇİÇEK¹, Atilla DİLEKÇİ²

¹Düzce Atatürk Ortaokulu. sehertabak123@gmail.com

²Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü. dilekciatilla@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 02.08.2021

Yayına Kabul Tarihi: 04.02.2022

ÖZ

Bu araştırmada LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Son dört yıldır ortaöğretime geçiş sınavında uygulanan LGS Türkçe soruları araştırmanın dokümanlarını oluşturmuştur. Elde edilen dokümanlar betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Sorular; betimsel analiz çerçevesinde PISA okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeyleri, metin şekli ve metin türüne göre incelenmiştir. Bu incelemeden elde edilen sonuçlara göre; uygulanan Türkçe soruların bilgileri bir araya getirme ve yorumlama bilişsel sürecinin ise 3 ve 4. yeterlik düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sorularda en çok akıcı metin şekli kullanılmış fakat bağımsız metin şekline hiç yer verilmemiştir. Sorulardaki paragraflarda ağırlıklı olarak açıklama türü tercih edilmekle birlikte hikâye ve yönerge metin türlerine de sıklıkla yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre LGS Türkçe sorularının sınırlı da olsa önceki ortaöğretim geçiş sınavlarına göre PISA okuma alanı ölçütlerine yaklaştığı yorumu yapılabilir. MEB'in ortaöğretim geçiş sınavlarında yapı ve bilişsel düzey açısından PISA ölçütlerine ulaşma çabası içinde olduğu söylenebilir. Araştırmacılar LGS sorularının üst düzey bilişsel süreçleri ölçmeye uygun yapılandırılmasını önermiştir.

Anahtar Sözcükler: PISA, PISA okuma alanı ölçütleri, LGS Türkçe soruları

***Alıntılama:** Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553.

ABSTRACT

This paper evaluated high-school entrance exam (HSEE) Turkish questions based on the reading criteria of the Programme for International Student Assessment (PISA). The study adopted a qualitative document analysis research design. The sample consisted of all Turkish questions in the HSEE in the last four years. The documents were analyzed using descriptive analysis. The questions were analyzed based on four PISA criteria: cognitive processes, proficiency level, text format, and text type. The Turkish questions allow students to combine and interpret information. Cognitive processes are concentrated at the third and fourth proficiency levels. The questions consist mostly of continuous texts but do not contain non-continuous texts. As for text type, the questions predominantly contain explanatory texts but do not contain narration and instruction texts. These results suggest that, though limited, the HSEE Turkish questions in the last four years satisfy the PISA reading criteria compared to the questions in previous years. We can argue that the Ministry of National Education is putting effort into ensuring that HSEE Turkish questions meet PISA criteria in terms of structure and cognitive level. We recommend that HSEE questions be designed in such a way that they measure high-level cognitive processes.

Keywords: PISA, PISA reading domain criteria, High-school entrance exam Turkish questions

GİRİŞ

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) geliştirip uluslararası düzeyde uyguladığı bir öğrenci izleme uygulamasıdır. İlk uygulaması 2000 yılında yapılan PISA üç yılda bir tekrarlanır. Türkiye bu uluslararası sınav uygulamasına 2003'ten beri katılmaktadır. PISA'nın temel amacı; on beş yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri okuma, matematik, fen okuryazarlığı alanındaki bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanma becerilerini değerlendirmektir (MEB, 2019). Uygulandığı her yıl bir beceri alanının öne çıktığı PISA; 2000, 2009 ve 2018 yıllarında okuma becerileri alanını değerlendirmeye odaklanmıştır (OECD, 2021).

Günümüzde okuma becerisi yazılı işaretleri anlamlı hâle getirmenin ötesine geçerek daha karmaşık ve farklı becerileri gerektiren bir alan olmuştur. Çünkü PISA 2018 sonuçlarına göre; 21. yüzyılda teknolojinin gelişimiyle hayatımızı kuşatan ekran ve akıllı cihazların kullanımı artmış, bu durum internete ulaşım ve internette geçirilen süreye yansımıştır. Buna karşın öğrencilerin boş vakitlerinde geleneksel anlamda basılı materyalleri okuma oranları azalırken günümüz öğrencileri internet ortamındaki çevrim

içi sohbetleri, haberleri veya ihtiyaç duydukları bilgileri aramak için okur olmuşlardır (OECD, 2019b). Ancak son yıllarda, sosyal medyadaki yanlış bilgilerin toplumlara ve demokratik kurumlara zarar verdiğine dair yaygın bir endişe oluşmuştur (Allcott, Gentzkow ve Yu, 2019). Bu endişenin kaynağı, internetin ve internetin sunduğu sosyal medya ağlarının bilgi veya yanlış bilgiyi kitlelere aktarmadaki hızıdır. Bu durumda artık okumak giderek artan bir şekilde farklı kaynakların kalitesini ve geçerliliğini değerlendirmeyi, belirsizlikte gezinmeyi, gerçek ile kanı arasında ayırım yapmayı ve bilgiyi inşa etmeyi gerektirmektedir (OECD, 2019b). Öğrencilerden eleştirel düşünme bilişsel süreçleri üzerine şekillenen bilgi ve medya okuryazarlığı gibi yeni beceriler edinmeleri ve bunları kullanmaları beklenmektedir (Dilekçi, 2021). Okuyuculardan beklenen bu beceriler; onların üst düzey bilişsel süreçleri yürütebilmesini, günlük hayatta karşılaşacakları farklı şekil ve türde metinlerle başa çıkabilmelerini sağlayacaktır.

21. yüzyılın öğrencilerinden beklenen okuma becerisi; hedeflere ulaşmak, bilgi ve potansiyeli geliştirmek ve topluma katılmak için okuyucunun çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir (OECD, 2019b). PISA gibi uluslararası ölçekte sınavların temel başarı ölçütü; okuma becerisinde metni oluşturan çeşitli sembolleri tanıyıp çözümlenme, metin içerisindeki benzerlik ve farklılıkları fark etme, metindeki düşünceleri eleştirme, metinden çıkarım yapma ve karar verme gibi bilişsel becerileri uygulayabilmek olmuştur (Benzer, 2019). PISA sınavında öğrencilerin temel okuma becerileri değil, öğrenmek için yapabildikleri okumaların değerlendirilmesine odaklanılmaktadır (Bozkurt, 2016). Öğrencilerden beklenen okumayla ilgili bilişsel görevler üç aşamada ifade edilmiştir. Bunlar; bilgiye ulaşma, anlama değerlendirme ve derinlemesine düşünmedir. Bu bilişsel süreçler daha önceki PISA sınavlarında tanımlanmıştır. PISA 2018'de tanımlanan ve yeni olan biliş süreci ise akıcı okumadır. Öteki okuma süreçlerinin temelini oluşturan akıcı okuma, anlamak için metinlerin kolay ve yeterli bir şekilde okunmasıdır (MEB, 2019; OECD, 2019b). Başka bir deyişle akıcı okuma ses ile anlam arasındaki köprüdür (Pikulski ve Charda, 2005). Buna göre akıcı

okumanın bileşenleri: sözcükleri tanımadaki otomatiklik (hız), sözcük doğruluğu; okuduğunu anlama; prozodidir (duygu ve düşünceye uygun ses tonu ayarlama). Otomatiklik, akıcılık köprüsünün seslere veya sözcük tanımaya bağlanan kısmıdır. Otomatiklik, okuyucunun kod çözme becerisidir. Okuyucular sözcük tanıma işlemlerinde otomatik olduklarında, zihinsel faaliyetlerini okuduklarını anlamaya yoğunlaştırma imkânına kavuşurlar. (Rasinski ve Samuels, 2011). Bu üç bileşen anlama için bir geçittir. Böylece okuyucular, sözcükleri doğru ve kolayca çözebilir (otomatiklik) ve daha sonra okuduklarını anlamlı bir şekilde uygun ifadelere dönüştürebilir (Rasinski, 2006). Bu sayede okuma becerisini etkin kullanan öğrenciler, hem okuma alanı hem de diğer PISA alanlarındaki başarılarını artırabilir. Benzer şekilde Cromley (2009) PISA 2000, 2003 ve 2006 sınavlarında katılımcı ülkelerin okuma becerileri ve fen okuryazarlığı sonuçlarını karşılaştırdığında bu iki alan arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma becerisi puanlarının yüksek olması çoğu öğrencinin fen okuryazarlığı başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

PISA 2018 uygulamasında öğrencilerin okuma alanı becerilerini değerlendirmek için 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde sekiz yeterlik düzeyi bulunmaktadır. Bu düzeyler, kolaydan zora doğru bilişsel bir aşamalandırma içermektedir. Sözcükten başlayarak cümleye, paragraftan en büyük yapı olan metne doğru bir aşamalılığın olduğu, açık bilgiden örtük bilgiye doğru bilişsellik takip edildiği bu okuma yeterlik düzeylerinde düzeyler ilerledikçe öğrencilerden daha zor ve karmaşık okuma görevlerini başarmaları beklenmektedir.

PISA'daki okuma becerisinin boyutlarını oluşturan bir diğer unsur metin şeklidir. Buna göre metinler sürekli, süreksiz ve karma metinler olarak sınıflandırılır. Bu sınıflandırmada sorulara konu olan metinlerdeki bilginin sunuluş şekli belirleyicidir (Bozkurt, 2016). Sürekli metinler; paragrafları oluşturan cümlelerin birleşimidir. Paragraflar, bölümler ve kitaplarla ilgili daha uzun metinler de bu kapsamdadır. Süreksiz metinler; sıklıkla listelerin birleşiminden oluşan veri tablosu şeklindedir. Tablolar, grafikler, diyagramlar, çizelgeler bu metin şekline örnektir. Karma metinler; sürekli ve

süreksiz metinlerin her ikisinin birleşiminden oluşmaktadır (OECD, 2021). Okuma alanı sınavında öz geçmiş, liste, gazete haberi, yönerge, kılavuz, duyuru, poster, mektup ya da harita gibi değişik metin şekillerine yer verilmesi; öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği çeşitli metinlerle ilgili okuryazarlığın değerlendirme zorunluluğundan kaynaklanmaktadır (Bozkurt, 2016).

Okuma becerisinin boyutlarından diğeri ise metin tipi şeklinde ifade edilen metin türleridir. Metin türleri, metnin niçin yazıldığı ve nasıl organize edildiğini ifade etmektedir. Betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşim metin türü örnekleridir (OECD, 2021). Farklı metin türleri sayesinde PISA farklı amaçlar için yazılan metinlerle öğrencileri karşılaştırıp onların bu metinlerle başa çıkabilme becerilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Her ülkenin eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırmayı amaçlayan (Bozkurt, 2016) PISA sınavı sonuçları katılımcı ülkelerin eğitim politikaları, öğretim programları, ders kitapları ve öğretmen yeterlikleri gibi unsurlarını şekillendirmektedir (Benzer, 2020). Buna göre İrlanda, Avusturya gibi ülkeler PISA'daki başarılarını artırmak ve başarılı ülkelerin düzeylerine ulaşmak için program geliştirme, bölge bazında rapor hazırlama ve öğretmen kılavuzları gibi iyileştirme çalışmaları yapmaktadır. Türkiye ise ortaöğretimdeki ders yükünü azaltmayı hedeflemiştir (Benzer, 2020). Çünkü ülkemizin PISA sınavı okuma alanının karnesinin genel ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir (Bozkurt, 2016). Ülkemizin PISA karnesi göz önünde bulundurulduğunda 15 yaş grubu öğrencilerin okuma alanı yeterliklerini ölçen PISA'ya uyum sağlamak, değerlendirme sürecimizi bu sınav sisteminin standartlarına yaklaştırmak bir gerekliliktir.

Ülkemizde her yıl ortaöğretime geçiş için merkezî sınav yapılmaktadır. 2018 yılından beri bu sınavın adı Liselere Geçiş Sınavı (LGS) şeklinde düzenlenmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Sözel ve sayısal bölüm olarak iki oturumda uygulanan sınavın sözel bölümünde bulunan Türkçe dersinden öğrencilere yirmi soru yöneltilmektedir. Öğrenciler bu sınavda 2018 Türkçe Öğretim Programı'ndaki 8. sınıf kazanımlarından sorumludur. Ortaöğretime geçiş için ulusal düzeyde uygulanan bu sınavın öğrenci

değerlendirme başarısının artması uluslararası düzeyde yapılan sınav başarısını arttırmada da etkili olacaktır. Bu nedenle ulusal öğrenci değerlendirme sınavlarında kullanılan soruların PISA çerçevesine göre şekillendirilmesi ulusal başarıyı olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda araştırmada PISA çerçevesinde LGS Türkçe sorularının okuma alanı bilişsel süreçleri, okuma yeterlik düzeyleri, metin şekli ve türleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2018-2021 yılları arasında yapılan LGS Türkçe sorularının PISA çerçevesinde okuma becerisi boyutları ortaya konacaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

LGS Türkçe soruları PISA'nın okuma alanı ölçütlerine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Alt Problemler

1. 2018, 2019, 2020, 2021 yıllarındaki LGS Türkçe sorularının bilişsel süreç ve yeterlik düzeyleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. 2018, 2019, 2020, 2021 yıllarında LGS Türkçe sorularının metin şekli nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. 2018, 2019, 2020, 2021 yıllarında LGS Türkçe sorularının metin türü nasıl bir görünüm sergilemektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerin doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Bu yöntemin temel koşulu, araştırma amacına uygun dokümanların elde edilmesinden sonra (Karasar, 2012) araştırılacak konuyla ilgili yazılı, basılı veya sözlü dokümanların içeriğinin analizinin yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada LGS sorularının bilişsel düzeyleri, sorulardaki metinlerin şekli ve türü incelenmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar LGS sorularıdır. 2018, 2019, 2020 ve 2021 yılların ait sorular MEB'in resmî sitesinden temin edilmiştir. Araştırmada 2018, 2019, 2020 ve 2021 yılındaki LGS sorularının bütünü incelenmiştir. Sadece LGS Türkçe dil bilgisi soruları inceleme dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz, dokümanları çözümlmek için kullanılmıştır. Buna göre bu analiz sırasında dokümanlarda belirlenen temalara uygun olarak elde edilen veriler özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre birinci adımda PISA yeterlik düzeyleri bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama ve kendi düşüncelerini yansıtırma ve metni değerlendirme belirlenmiştir. Belirlenen bu bilişsel basamaklar 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 ve 6 düzeylerine göre sıralanmıştır. Araştırmanın birinci problemi bu kategorilere çözümlenmiştir. Sorulardaki metinleri analiz etmek için PISA için belirlenen metin şekilleri kategori olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci problemini çözümlmek için akıcı metin, bağımsız metin ve karma metin temalarına göre analiz yapılmıştır. Sorulardaki metin türlerini analiz etmek için PISA'da belirtilen betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, şiir, yönerge ve etkileşim türleri kategori olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın üçüncü problemini çözümlmek için bu temalar kullanılmıştır. Verilerin betimsel analizi yapıldıktan sonra temaların sıklıkları hesaplanmış ve tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamada her iki araştırmacı verileri analiz için kategorileri belirlemiş o kategorilere birbirinden bağımsız olarak verileri değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmelerin ardından ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmış %92 oranında değerlendirmeler benzeşmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Görüş birliğine ulaşamayan maddeler üzerinde iki araştırmacı birlikte değerlendirerek uzlaşma sağlamıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

2018-2021 LGS soruları açık erişim adresten indirilerek incelenmiştir. Bunun için etik kurul izni alınmamıştır. Araştırmanın bütün süreçleri etik kurallara uygun yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde LGS sorularının bilişsel düzeyi, sorulardaki metinlerin şekli ve türüne yönelik yapılan bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular, alt problemlerine uygun olarak tablolar hâlinde gösterilmiştir.

LGS Sorularının Bilişsel Süreçleri ve Yeterlik Düzeyleri

LGS sorularının bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeyleri analizine dair bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. LGS Sorularının Bilişsel Süreçlere ve Yeterlik Düzeylerine Göre Analizi

Sınav yılı	Düzeyler	Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama		Bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama		Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme	
		Soru Nu	f	Soru Nu	f	Soru Nu	f
2018	1c						
	1b						
	1a	4, 7	2	14, 18	2		
	2			1, 3, 19	3		
	3			6	1	5, 9	2
	4			10, 11, 12, 13, 20	5		
	5						
2019	1c						
	1b						
	1a			1, 2, 8	3		
	2			6, 15	2		
	3			5, 9, 16	3	14	1
	4			4, 7, 17, 18	4		
	5			19, 20	2		
2020	1c						
	1b						
	1a			1	1		
	2			3, 11,	2	12	1
	3	2	1	5, 9	2	8, 14,	2
	4			4, 6, 15, 16	4	7, 10,	2
	5			13	1		
2021	1c						
	1b						
	1a			1, 3, 4, 16	4		
	2			2, 8, 15	3		
	3			5, 6, 7, 10, 12,	5	13, 14	2
	4			9, 11, 20	3		
	5			17	1	18, 19	2
6							

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2018 yılı LGS’deki sorulardan 2’sinin bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, 11’inin bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama ve 2’sinin kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme bilişsel basamağını ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. 2019 yılı LGS’deki sorulardan 14’ünün bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama ve 1’inin kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme bilişsel basamağını ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. 2020 yılı LGS’deki sorulardan 1’inin bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, 10’unun bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama ve 5’inin kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme bilişsel

basamağını ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. 2021 yılı LGS'deki soruların 16'sının bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama ve 4'ünün kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme bilişsel basamağını ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. 2019 ve 2021 yıllarındaki LGS'de bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama basamağına uygun soru bulunmamıştır. LGS Türkçe soruları PISA okuma yeterlik düzeylerine göre incelendiğinde LGS sorularının 1c, 1b düzeyinde olmadığını; 1a düzeyinde 13, 2 düzeyinde 11, 3 düzeyinde 20, 4 düzeyinde 18 ve 5 düzeyinde 6 sorunun olduğu gözlemlenmiştir. 6 düzeyinde hiç sorunun olmadığı belirlenmiştir.

LGS Sorularının Metin Şekilleri

LGS sorularında kullanılan metinlerin şekilsel analizine dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre LGS Soruları Metin Şekli Analizi

Sınav yılı	Metin Şekli	Soru Numarası	f
2018	Akıcı metin	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11,13, 14, 18,19, 20	14
	Bağımsız metin	0	0
	Karma metin	12	1
2019	Akıcı metin	1, 2, 6, 8, 9, 14,15, 16,	8
	Bağımsız metin	0	0
	Karma metin	4, 5, 7, 17, 18, 19, 20	7
2020	Akıcı metin	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14,	11
	Bağımsız metin	0	0
	Karma metin	6, 7, 10, 15, 16,	5
2021	Akıcı metin	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,	17
	Bağımsız metin	0	0
	Karma metin	18, 19, 20	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere 2018 yılı LGS'de 14 akıcı metin ve 1 karma metin, 2019 yılı LGS'de 8 akıcı metin ve 7 karma metin, 2020 yılı LGS'de 11 akıcı metin ve 5 karma metin ve 2021 yılı LGS'de 17 akıcı metin ve 3 karma metin kullanılmıştır. Hiçbir LGS sınavında bağımsız metne yer verilmemiştir.

LGS Sorularının Metin Türleri

LGS sorularındaki metinlerin tür analizine dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yıllara Göre LGS Soruları Metin Türü Analizi

Sınav yılı	Metin türü	Soru Numarası	f
2018	Betimleme	-	0
	Hikâye	19	1
	Açıklama	4, (5-6-7)*, 9, 10, 11, 12, (13-14)*, 20	9
	Tartışma	1, 3	2
	Şiir	18	1
	Yönerge	-	0
	Etkileşim	-	0
2019	Betimleme	-	0
	Hikâye	9, 15	2
	Açıklama	4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 18, 19,	9
	Tartışma	14	1
	Şiir	-	0
	Yönerge	1, 2, 20	3
	Etkileşim	-	0
2020	Betimleme	2	1
	Hikâye	3, 8, 14	3
	Açıklama	1, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 16	8
	Tartışma	11	1
	Şiir	-	0
	Yönerge	6, 13, 15	3
	Etkileşim	-	0
2021	Betimleme	-	0
	Hikâye	2, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 16,	8
	Açıklama	6, 9, 14, 15, 18, 19	6
	Tartışma	11, 12	2
	Şiir	-	0
	Yönerge	1, 17, 20	3
	Etkileşim	-	0

*Aynı metne bağlı olarak sorular sorulmuştur.

Tablo 3'te görüldüğü üzere 2018 yılı LGS'de 9 açıklama, 2 tartışma, 1 şiir ve 1 hikâye metin türü kullanılmıştır. 2018 yılı LGS sorularında betimleme, yönerge ve etkileşim metin türlerine yer verilmemiştir. 2019 yılı LGS'de 9 açıklama, 3 yönerge, 2 hikâye ve 1 tartışma metin türü kullanılmıştır. 2019 yılı LGS sorularında betimleme, şiir ve etkileşim metin türlerine yer verilmemiştir. 2020 yılı LGS'de 8 açıklama, 3 hikâye, 3 yönerge, 1 betimleme ve 1 tartışma metin türü kullanılmıştır. 2020 yılı LGS sorularında şiir ve etkileşim metin türlerine yer verilmemiştir. 2021 yılı LGS'de 8 hikâye, 6

açıklama, 3 yönerge ve 2 tartışma metin türü kullanılmıştır. 2021 yılı LGS sorularında betimleme, şiir ve etkileşim metin türlerine yer verilmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre nasıl bir görünüm sergilediğinin belirlemek için yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki ilgili araştırmalar temelinde tartışılmıştır.

Daha önce yapılan araştırmalarda PISA okuma bilişsel süreçlerine göre ortaöğretim geçiş sınavları soruları incelendiğinde soruların bilgileri bir araya getirme ve yorumlama boyutunda yoğunlaştığı belirlenmiştir (Aşıcı, Baysal ve Şahenk, 2012; Tuzlukaya, 2019). Aşıcı, Baysal ve Şahenk (2012), 2009 SBS Türkçe sorularının, Tuzlukaya (2019) 2017 TEOG Türkçe sorularının bilgileri bir araya getirme ve yorumlama sürecinde yoğunlaştığını belirlemiştir. Bu araştırmada da LGS Türkçe soruları PISA bilişsel süreçlerine göre incelendiğinde LGS sorularının bilgileri bir araya getirme ve yorumlama bilişsel sürecinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Aşıcı, Baysal ve Şahenk, bir SBS sorusunun, Tuzlukaya (2019) iki TEOG sorusunun kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme bilişsel sürecinde olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada ise TEOG'un yerine uygulanmaya başlanan LGS sınav sistemindeki sorularda kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme sürecine daha fazla ağırlık vermeye başlandığı belirlenmiştir. Çünkü LGS 2019 ve 2021 yıllarında bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama bilişsel sürecine yönelik soru bulunmayışı; 2020 ve 2021 yıllarında uygulanan LGS Türkçe dersi sınavında kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme bilişsel sürecine yönelik soruların artışı LGS Türkçe sınavının PISA okuma alanı bilişsel süreçlerine yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir.

PISA okuma yeterlik düzeylerine göre ortaöğretim geçiş sınavları soruları incelendiğinde soruların 1a, 2, 3 ve 4 düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir (Aşıcı, Baysal ve Şahenk, 2012; Tuzlukaya, 2019). Aşıcı, Baysal ve Şahenk (2012) 2009 SBS sorularının 2, 3 ve 4 düzeyinde olduğunu, 5 ve 6 düzeyinde soru olmadığını; Tuzlukaya

(2019) 2017 TEOG Türkçe sorularının 1a, 2, 3 düzeyinde olduğunu, 4, 5 ve 6 düzeyinde hiç soru olmadığını belirlemiştir. Buna karşın bu araştırmada LGS Türkçe soruları PISA okuma yeterlik düzeylerine göre incelendiğinde LGS sorularının 1c, 1b düzeyinde olmadığını; 1a düzeyinde 13, 2 düzeyinde 11, 3 düzeyinde 20, 4 düzeyinde 18 ve 5 düzeyinde 6 sorunun olduğu gözlemlenmiştir. 6 düzeyinde hiç sorunun olmadığı belirlenmiştir. Buna göre LGS sorularının zorluk derecesinin her yıl tutarlı bir şekilde hazırlandığı söylenebilir. Soruların bilişsel yeterlik düzeyinin 3 ve 4. düzeyde yoğunlaştığı görülmüştür. Buna karşın, 5. düzeyde 6 soru yer almışken 6. düzeyde ise hiçbir soru yoktur. Bu bulgulardan hareketle üst düzey bilişsel yeterliğin değerlendirilmediği söylenebilir. Sonuç olarak 2017'den günümüze değin ortaöğretime geçiş sınavlarında tercih edilen soruların bilişsel düzeyinin yükseldiği PISA okuma beceri alanı yeterlik düzeyine yaklaştığı söylenebilir.

Daha önce yapılan PISA okuma yeterlik düzeylerine göre ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan okuma becerisi kazanımları karşılaştırıldığında kazanımların PISA ile uyummadığını, uyuşan kazanımların ise 1a, 2, 3 ve 4 düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca 5 ve 6 düzeyinde kazanımın bulunmadığı görülmüştür (Batur ve Ulutaş, 2013; İnce, 2016, Karabulut, 2017; Koç, 2021). Daha önce yapılan PISA okuma yeterlik düzeylerine göre Türkçe ders kitaplarında bulunan sorular karşılaştırıldığında soruların alt bilişsel süreçleri ölçtüğü belirlenmiştir (Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Yağmur, 2009). Türkçe ders kitaplarında 5 ve 6 düzeyinde neredeyse hiç soru bulunmadığı (Benzer, 2019), soru ağırlığının bilgiye ulaşma ve hatırlama bilişsel sürecinde olduğu (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015) ve güncel okuma yaklaşımı ilkelerinin okuma etkinliklerinde kullanılmadığı (Yağmur, 2009) belirlenmiştir. Ancak PISA okuma becerisi değerlendirme çerçevesinde %75 oranında üst bilişsel düzey sorulara yer verilmektedir (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015). Bu sonuçlara göre ölçme-değerlendirme sürecinde bilişsel süreç ve yeterlik düzeylerine uygun soruların sayısı artarken program kazanımları ve bu kazanımların uygulandığı ders kitabı öğretim etkinliklerinin yeterince üst düzey bilişsel süreçlere göre düzenlenmediği söylenebilir.

PISA metin şekline göre ortaöğretim geçiş sınavları soruları incelendiğinde sorularda sürekli metin şeklinin kullanıldığı belirlenmiştir (Savran, 2004; Tuzlukaya, 2019). Buna göre Savran (2004) ülkemizde uygulanan sınav sorularının PISA soru tipi ve konularıyla uyuşmadığını; Tuzlukaya (2019) ise TEOG Türkçe sorularının tamamının sürekli metin şeklinde olduğunu gözlemlemiştir. Bu sonucun aksine bu araştırmada ise LGS sorularında sürekli ve süreksiz metinlerin birleşiminden oluşan karma metin sorularının kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen diğer bir sonuca göre LGS sorularının metin şekline göre dağılımının tutarlı olduğu; her yıl sürekli ve karma metin şekillerinin ağırlıklı olduğu ancak bağımsız metin şekline hiç yer verilmediği belirlenmiştir. PISA’da ise okuma becerisini değerlendirmek için tablo, diyagram, çizelge gibi süreksiz metin şekilleri tercih edilmektedir. Buna göre ülkemizde uygulanan LGS sınavında kullanılan metin şekillerinin PISA çerçevesine kısmen yaklaştığı söylenebilir.

PISA metin türüne göre ortaöğretim geçiş sınavları soruları inceleyen Tuzlukaya (2019) 2017 TEOG sorularında on bir tartışma, dört hikâye, iki betimleme, iki açıklama, bir şiir türünün olduğunu; yönerge ve etkileşim türlerine yer verilmediğini belirlemiştir. Bu sonucun aksine bu araştırmada LGS sorularında tartışma türüne az yer verildiği görülmüştür. LGS sorularında ağırlıklı olarak açıklama türünün olduğu, onu hikâye türünün takip ettiği belirlenmiştir. Son üç yılda hiç şiir türüne yer verilmezken yönerge türünde her yıl üçer sorunun olduğu, buna karşın etkileşim türüne hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. LGS sorularının metin seçiminde ağırlığın açıklama türüne kayması; karma metinlerin artışı PISA çerçevesine yaklaşma gayretinin sonucu olabilir. Yönerge türünde soruların varlığı da bu tespiti desteklemektedir.

Öneriler

LGS sorularının PISA okuma çerçevesine göre incelenmesinden alınan sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:


1. LGS sorularının seçilmesinde PISA'nın okuma alanı için belirlediği bilişsel süreçler çerçevesine uygun olarak kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme bilişsel sürecine daha fazla ağırlık verilebilir.
2. LGS sorularında PISA'nın okuma alanını değerlendirmek için belirlediği yeterli düzeyleri çerçevesine uygun olarak 5 ve 6 düzeyindeki soru sayısı artırılabilir.
3. LGS sorularının metin şeklinde sürekli ve karma metinlere yer verildiği gibi bağımsız metinlere de yer verilebilir.
4. LGS sorularında farklı metin türleri kullanılabilir.


KAYNAKLAR

- Allcott, H., Gentzkow, M., & Yu, C. (2019). Trends in the diffusion of misinformation on Social media. *Research & Politics*, 6(2), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.1177/2053168019848554>.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., & Şahenk Erkan S.S. (2012). Türkiye’de yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 1(2), 2146-9199. ISSN: 2146-9199
- Batur, Z. , & Ulutaş M. (2013). PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeyinin incelenmesi. *Journal Of Academic Social Studies Jass*, 6(2), 1549-1562. DOI: 10.9761/jasss_651
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. Doi: 10.35233/oyea.659740
- Benzer, A. (2020). Türk eğitim sisteminden PISA ne istiyor? *Neşide Dergisi*, 5(5), 66-76.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinde çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bozkurt, B.Ü., Uzun, G.L. , & Lee, Y.H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Cromley, J. G. (2009). Reading Achievement And Science Proficiency: International Comparisons From The Programme On International Student Assessment. *Reading Psychology*, 30, 89–118. <https://doi.org/10.1080/02702710802274903>
- Dilekçi, A. (2021). 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İnce, M. (2016). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) Yoklanan "Okuma Becerileri" Açısından Analizi (Zonguldak Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karabulut, A. (2017). MEB’in Yayınlamış Olduğu Örnek Pısa Sorularının 2015 Türkçe Öğretim Programı Okuma Anlama Kazanımları Çerçevesinde Analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 166-174. e-ISSN:2458-8628
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 169-193. DOI: 10.37669/milliegitim.702775
- MEB (2018). Türkçe öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (2019). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (2019b). PISA 2018 results volume I: What students know and can do. Paris: OECD.
- OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510– 519. Doi: 10.1598/RT.58.6.2
- Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. DOI: 10.1598/RT.59.7.10 View/save citation
- Rasinski, T.V., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: what it is and what it is not. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about reading instruction (4th ed.) (pp. 51-87). DE: International Reading Association (pp. 94-114). DE: International Reading Association.
- Savran, N. (2004). PISA-Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*. 5(1). DOI:1034137/jilses.505073
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yıldırım, A. , & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı)*. Ankara: Seçkin.

ORCID

Seher ÇİÇEK  <https://orcid.org/0000-0002-1501-2675>

Atilla DİLEKÇİ  <https://orcid.org/0000-0001-5393-9570>

SUMMARY

PISA is an international performance assessment developed by the OECD. PISA focuses on one skill domain each year. It focused on reading skills in 2000, 2009, and 2018 (OECD, 2021). Given the PISA performance of Turkey, we need to adapt to PISA and bring our assessment processes closer to its standards. This paper addressed high-school entrance exam (HSEE) Turkish questions based on cognitive processes, proficiency levels, text format, and text type. We aimed to disclose the reading skill dimensions of 2018-2021 HSEE Turkish questions within the PISA framework.

This study employed document analysis, which is a qualitative research design. In document analysis, the researcher accesses written, printed, or oral documents suitable for the research purpose (Karasar, 2012) and analyzes them using content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013).

When the HSEE Turkish questions were examined according to the PISA cognitive processes, it was observed that the questions focused on the cognitive process of gathering and interpreting information. It has been observed that the cognitive competence level of HSEE questions is concentrated at the 3rd and 4th levels. On the other hand, it was determined that there were no questions at the 6th level, and 6 questions at the 5th level. It has been determined that mixed text questions consisting of a combination of continuous and discontinuous texts are used in HSEE questions. It has been determined that in HSEE questions, there is mainly an explanation text type, followed by the story text type.

This study analyzed 2018-2021 HSEE Turkish questions according to PISA reading criteria. This section discussed the results in reference to the literature. Earlier research shows that HSEE Turkish questions focus on “combining and interpreting information” (Aşıcı, Baysal & Şahenk, 2012; Tuzlukaya, 2019). We also found that 2018-2021 HSEE Turkish questions concentrated on combining and interpreting information. On the other hand, one Placement Exam (PE; an exam to assess foreign students’ Turkish skills) question (Aşıcı, Baysal, & Şahenk, 2012) and two TEOG (transition from primary to secondary education) questions (Tuzlukaya, 2019) address the PISA cognitive process of “reflecting one’s own thoughts and evaluating texts.” We detected that HSEE Turkish questions concentrated more on “reflecting one’s own thoughts and evaluating texts” than TEOG questions. This result suggests that the HSEE addresses PISA reading cognitive processes more and more.

Research shows that HSEE questions are mostly PISA reading proficiency levels of 1a, 2, 3, and 4 (Aşıcı, Baysal & Şahenk, 2012; Tuzlukaya, 2019). We found that the HSEE Turkish questions mainly were of proficiency levels 3 and 4. On the other hand, none of the questions were of level 6, and only six questions were of level 5. This result indicates that HSEE Turkish questions do not assess high cognitive competence.

Savran (2004) argues that the exam questions in Turkey do not agree with the question types and topics of PISA, while Tuzlukaya (2019) maintains that all TEOG Turkish questions consist of continuous texts. On the other hand, we observed that 2018-2021 HSEE Turkish questions

consisted of mixed texts. We can argue that HSEE questions satisfy the PISA text formats more and more every year.

We determined that some of the 2018 - 2021 HSEE Turkish questions had argumentation-type texts. Most 2018-2021 HSEE Turkish questions were exposition-type texts, followed by narration-type texts. There were no poem-type texts in the last three years. There were three instruction-type texts every year but no transaction-type texts.

We can conclude that the Ministry of National Education is trying to design HSEE questions in a way that addresses the PISA criteria in terms of structure and cognitive level. Consequently, more recent HSEE Turkish questions satisfy the PISA reading domain criteria more than earlier HSEE Turkish questions.

GEFAD / GUJGEF42(2): 1555-1572(2022)

Not Alma Stratejisi Araştırmalarının Sistematik Olarak İncelenmesi*

A Systematic Review of Note Taking Strategy Researches

Yusuf AYDIN¹

¹Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. ysf.aydn66@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 09.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 28.02.2022

ÖZ

Bu araştırmada Türkiye’de not alma stratejisi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile akademik makalelerin sistematik ve betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Derlemeye alınacak araştırmalara anahtar sözcükler aracılığıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin ve Dergipark veri tabanlarından ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaların %83’ünde not almanın akademik başarı, dinleme becerisi ve bilgilerin bellekte kalıcılığı gibi değişkenlerle olan ilişkisi irdelenmiştir. Araştırmaların %65’i deneysel yöntemler kullanılarak yürütülmüş ve öğretim sürecinin işleyişini ve öğrencilerin bu süreçle ilgili görüşlerini ortaya çıkarabilecek nitel yöntemlere çok az başvurulmuştur. Bilgisayarla not alma, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde not alma, not almanın tarihi, bilişsel psikoloji ve not alma gibi not alma ile bağlantılı olabilecek pek çok konu göz ardı edilmiştir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veriler üniversite ve ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır. Sonuç olarak not alma stratejisinin daha farklı alanlarla ilişkilendirilmesi, kullanılagelen yöntem ve yaklaşımlar dışında ele alınması ve farklı çalışma gruplarından veri toplanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Not alma, Sistematik derleme, Yüksek lisans tezleri, Doktora tezleri, Bilimsel makaleler

* **Alıntılama:** Aydın, Y. (2022). Not alma stratejisi araştırmalarının sistematik olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1555-1572.

ABSTRACT

This study aims at examining master's and doctoral theses, and scientific articles, which are written on note taking in Turkey, systematically and descriptively. Systematic review method was used in the research. The research to be included in the review were obtained from the databases of Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center, ULAKBİM TR Index and Dergipark with keywords. According to the findings, 83% of the studies investigate the relationship between notetaking and variables such as academic achievement, listening skill, and retention of information in memory. 65% of the studies were conducted using experimental methods, and qualitative methods that could reveal the functioning of the teaching process and students' opinions about this process were rarely used. Many issues related to note taking such as note taking with computers, note taking in the education of individuals in need of special education, history of notetaking, cognitive psychology and note taking have been ignored. In most of the studies, data were collected from university and secondary school students. As a result, it emerges that the note taking strategy should be associated with different fields, it should be handled outside of the methods and approaches used, and data should be collected from different study groups.

Keywords: Note taking, Systematic review, Master's theses, Doctoral theses, Scientific articles.

GİRİŞ

Not alma bilgilerin bellekte kalıcılığını artırmak veya bilgileri seçerek kaydetmek amacıyla kullanılan bir stratejidir. İlgili alanyazında not almanın farklı yönlerine odaklanan tanımlar yapıldığı görülmektedir. Piolat ve diğerleri (2005) not almayı “çeşitli kaynaklardan alınan bilgileri anlama, seçme ve kaydetme alt eylemlerini içeren bir strateji” olarak tanımlar. Güneş'e (2007, s.188) göre not alma “öğrencinin dinlediği ya da okuduğu konunun özünü yakalamak amacıyla kısaltmalar yapması, konuyu resimlemesi, sembolleri ve diğer başka teknikleri kullanması”dır. Castello ve Monereo'ya (2005) göre ise not alma “özellikle üniversitelerde öğrencilerin sıklıkla kullandığı, öğretmen ve öğrenci arasındaki eğitimsel etkileşime temel oluşturan” bir stratejidir. Bu tanımlamalar not almanın çeşitli alt eylemlerle gerçekleşen ve eğitim ortamları için önemli bir strateji olduğuna işaret etmektedir.

Not alma, insanın bilgi işleme sisteminin sınırlılıkları nedeniyle gereksinim duyulan bir stratejidir. Dış dünyadan edinilen bilgilerin ilk olarak işlendiği ve bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan kısa süreli belleğin veya diğer adıyla çalışma belleğinin kapasitesi oldukça sınırlıdır (Terry, 2013). Bu sınırlı kapasite nedeniyle bilgi işleme sistemine gelen bilgilerin tamamının işlenmesi olanaklı olmadığı için not alma

stratejisine başvurulur (Dror, 2007, ss.1–7). Bu anlamda notlar dışsal bellekler olarak düşünülebilir. Nitekim ilgili alanyazında notların daha sonra istenildiğinde erişilebilecek bellekler gibi bir işlev gördüğü ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmalar not almanın bilgileri yapılandırma ve uzun süreli bellekte daha uzun süre tutulmasına yardımcı olma gibi ikinci bir işlevi olduğunu da ortaya koymaktadır (Divesta ve Gray, 1972). Bu bilgiler not almanın bilgiyi işlemeye ve saklamaya yardımcı bir strateji olduğunu ortaya koyar.

Bilgiyi işleme ve saklama ile ilgili sağladığı katkılardan dolayı insanlar yüzlerce yıldır çeşitli amaçlar için not almaktadır (Blair, 2010). Ancak not almanın bilimsel araştırmalarda ele alınması 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Bu stratejiyi ele alan ilk eserlerden biri 1905 yılında Robinson tarafından kaleme alınan *Not Alma (Note Taking)* adlı kitaptır. Robinson, bu eserde üniversite birinci sınıf öğrencilerine not alma ile ilgili çeşitli ipuçları vermeye çalıştığını ifade eder. Kitapta not alma sırasında neler yapılması gerektiği ve alınan notların nasıl kullanılabilceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ancak bu kitap herhangi bir bilimsel araştırma sürecine dayanmamaktadır. Not alma ile ilgili ilk bilimsel araştırma Crawford'un (1925) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü deneysel çalışmadır. Bu çalışmada Crawford derste not alma ile sınav başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Not alma ile ilgili bu öncü araştırmanın ardından Corey (1935) ve Mathews (1938) not alma ile ilgili deneysel araştırmalar yapmıştır. Corey, araştırmasında not alma eğitimi verilen öğrenci grubunun not alma eğitimi verilmeyen öğrenci grubuyla karşılaştırıldığında daha iyi not alıp almadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Mathews ise aralarında not almanın da bulunduğu üç farklı stratejinin bir metinle ilgili testteki başarıya ve metni bellekte tutmaya etkisini ele almıştır.

Türkiye’de ise not alma konusuyla ilgili ilk çalışma 1949 yılında Ethem Salmangil tarafından kaleme alınan *Okuma ve Not Alma Esasları* adlı kitaptır. Eserin ikinci ve son baskısı 1950 yılında yapılmıştır. Salmangil, not almanın bilgilere daha sonra ulaşılması için önemli olduğunu vurgular ve notları “kâğıttan bellekler” olarak adlandırır. Kitapta temel olarak nasıl not alınması gerektiği ve alınan notların nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Türkiye’de not alma ile ilgili ilk akademik çalışma ise Oğuz (1999) tarafından hazırlanan “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı doktora tezidir. Oğuz, çalışmasında deneysel yöntem kullanarak not alma ile öğrenme ve hatırlama arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Bu araştırmadan 6 yıl sonra Bozkurt (2005) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü deneysel araştırmada not alma dili ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Türkiye’deki bu öncü araştırmaların ardından not alma daha fazla sayıda araştırmacının ilgisini çekmiş ve not alma araştırmalarının sayısı artmıştır. Sonraki yıllarda not alma ile akademik başarı, bilgilerin bellekte tutulması, tutum, okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısı gibi değişkenlerle ilişkisini konu edinen araştırmalar yapılmıştır. Bu alışmada Türkiye’deki bilimsel not alma araştırmalarını sistematik bir biçimde incelemek amaçlanmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen veriler Türkiye’de not alma araştırmalarının gelişimini, ele alınan konuları, araştırma yöntemlerini ortaya koymayı sağlayacaktır. Bu alışma ayrıca Türkiye’deki not alma araştırmalarının uluslararası alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırılmasını da sağlayacaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların araştırmacılar için yol gösterici olabileceği düşünölmektedir.

Yukarıda sunulan amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de not alma araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de not alma araştırmalarının tematik alanlara dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de not alma araştırmalarında kullanılan yöntemler nelerdir?
4. Türkiye’de not alma araştırmalarında veriler kimlerden/hangi kaynaklardan toplanmıştır?

YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye’de not alma stratejisi ile ilgili araştırmalar betimsel olarak çözümlenmiştir. Bu bölümde not alma araştırmalarının hangi ölçütlere göre derlemeye alındığı ve alınan güvenilirlik önlemlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de not alma becerisi ile ilgili yapılan bütün akademik araştırmaları çeşitli açılardan çözümlenmek amaçlandığı için sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme bir bilgi yığınına anlamlı hâle getirme yöntemidir. Neyin işe yarayıp neyin yaramadığı gibi sorulara yanıt aramaya katkı sunar. Belirlenen bir konu ile ilgili kaynakların kapsamlı bir şekilde belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesidir (Pettricrew ve Roberts, 2006, ss.2-19). Sistematik derlemeler ilgili yayınların tanımlanıp belirlenmesi, bu yayınların eleştirel olarak değerlendirilmesi ve bulguların tutarlı bir şekilde bir araya getirilmesi süreçlerini kapsar (Gough, Oliver ve Thomas, 2012, s.5).

Tarama Yapılan Veri Tabanları

Kaynaklar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin ve Dergipark veri tabanlarından elde edilmiştir. Kaynaklara ulaşmak için veri tabanlarında “not alma”, “not tutma” ve “note taking” anahtar sözcükleriyle arama yapılmıştır.

Derlemeye Alınacak Kaynakların Belirlenmesi

Derlemeye alınacak kaynaklar belirlenirken bazı ölçütler üzerinde durulmuştur. Bu ölçütler aşağıda verilmiştir:

Not alma konusu üzerinde yapılan akademik araştırmalar derlemeye alınmıştır. Ulusal veya uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler, lisansüstü akademik tezler bilimsel araştırma olarak değerlendirilmiştir. Hakemli olmayan dergilerde yayımlanan makaleler dikkate alınmamıştır. Lisansüstü tezlerden türetilen makaleler, tezlerde sunulan bulgulardan farklı bulgular sunmadığı için araştırmaya alınmamıştır. Eğitim

bilimleri ile ilgili olmayan araştırmalar derlemeye alınmamıştır. Doğrudan not alma stratejisi ile ilgili olmayan ancak not alma stratejisini bir değişken olarak ele alan araştırmalar da derlemeye alınmıştır. Türkiye’de not alma becerisi ile ilgili yapılan akademik çalışmalar sayıca çok olmadığından herhangi bir zaman aralığı belirlenmemiştir ve kaynak seçiminde dil ayrımı yapılmamıştır.

Bu lütler doğrultusunda araştırmacı ve bir alan uzmanı derlemeye alınacak araştırmaları anahtar sözcükleri kullanarak yukarıda verilen veri tabanlarından ayrı ayrı aramıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı her bir araştırmayı ölçütler doğrultusunda değerlendirmiş ve derlemeye alınmasına karar verilen araştırmalar E (Evet), derlemeye alınmayan araştırmalar H (Hayır) olarak kodlanmıştır.

Bu ölçütlere göre araştırma kapsamında 20 yüksek lisans, 6 doktora tezi ve 22 makale olmak üzere toplam 48 araştırmanın değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Söz konusu araştırmalar 1999-2020 yılları arasında yapılmıştır. Araştırmalardan 41’i Türkçe (%85), 7’si İngilizce (%15) olarak yazılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

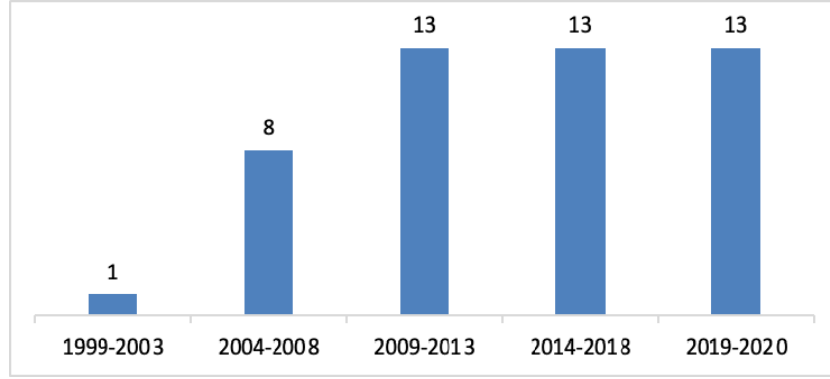
Bu araştırmada kullanılan veriler insanlardan toplanmamıştır. Bu nedenle araştırmaya başlamadan önce etik kurul izni veya herhangi başka bir izin alınmamıştır. Araştırmada verilere nasıl ulaşıldığı açık bir biçimde ifade edilmiş ve elde edilen veriler sadece bu araştırmada kullanılmıştır.

Güvenilirlik Önlemleri

Araştırmalar tematik alanlarına, kullanılan araştırma yöntemlerine göre incelenirken araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ardından kodlamalar arasındaki uyumu ortaya koymak için Kappa analizi yapılmış ve Kappa değeri 0,72 olarak bulunmuştur. Bu değere göre puanlayıcılar arasında önemli düzeyde uyum vardır (Landis ve Koch, 1977).

BULGULAR

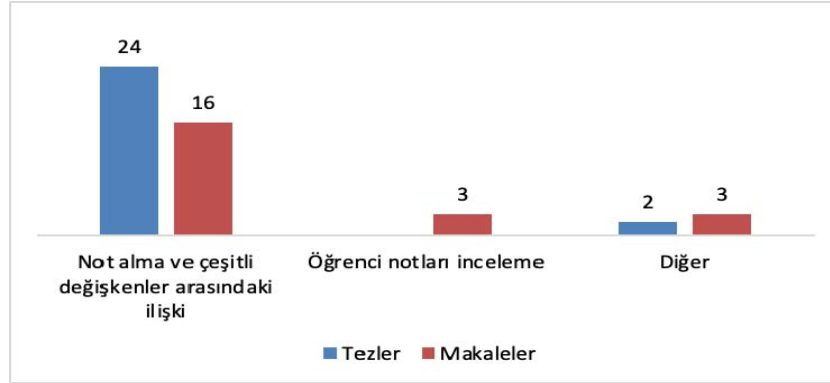
“Türkiye’de not alma araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Not Alma ile İlgili Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de 1999-2003 yılları arasını kapsayan 5 yıllık dönemde not alma ile ilgili 1 (%2) akademik çalışma yapılmıştır. 2004-2008 yılları arasında 8 (%17), 2009-2013 yılları arasında 13 (%27), 2014-2018 yılları arasında 13 (%27) ve 2019-2020 yılları arasındaki 2 yıllık dönemde ise 13 (%27) araştırma yapılmıştır.

“Türkiye’de not alma araştırmalarının tematik alanlara dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.



Grafik 2. Not Alma Araştırmalarının Tematik Alanlara Dağılımı

Grafik 2 Türkiye’de not alma araştırmalarının büyük çoğunluğunda (n=40, %83) not alma ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki irdelendiğini göstermektedir. Not almanın hangi değişkenlerle birlikte ele alındığına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Not Alma ile İlişkilendirilen Değişkenler

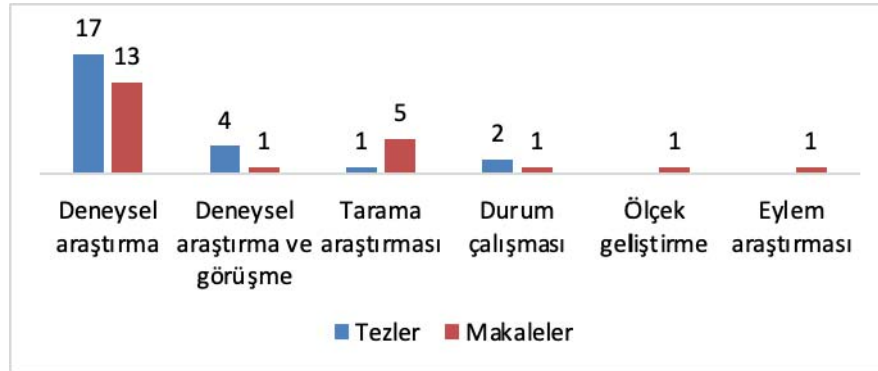
	n	%
Dinlediğini anlama başarısı	13	26
Akademik başarı	11	22
Bilgileri bellekte tutma	6	12
Okuduğunu anlama başarısı	6	12
Tutum	3	6
Yazma başarısı	3	6
Özetleme	1	2
Not alma tekniği	1	2
Seçici dinleme	1	2
Kavram öğrenme	1	2
Dinleme stratejisi	1	2
Araştırmaya dayalı öğrenme	1	2
Özdüzenlemeli öğrenme	1	2
Yazma kaygısı	1	2

Tablo 1’e göre araştırmalarda en sık olarak (n=13, %26) not alma ile dinlediğini anlama başarısı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. 11 araştırmada (%22) not alma ile akademik başarı, altışar araştırmada (%12) not alma ile bilgileri bellekte tutma ve not alma ile okuduğunu anlama başarısı (%12), ikişer araştırmada (%6) not alma ile tutum ve

özetleme, birer araştırmada (%2) ise not alma ile özetleme, not alma tekniği, seçici dinleme, kavram öğrenme, dinleme stratejisi, araştırmaya dayalı öğrenme, özdüzenlemeli öğrenme ve yazma kaygısı arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Öğrenci notları inceleme (n=3, %6) olarak adlandırılan tematik alanda öğrencilerin aldıkları notları çeşitli yönleriyle inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Diğer (n=5, %11) olarak adlandırılan tematik alanda ise 5 araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalar not almayla ilgili yayımlanan akademik makalelerin değerlendirilmesi, not alma alışkanlıkları, not alma alışkanlıklarını ölçme, not alma tekniğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmen adaylarının kendi notları üstüne düşünceleri ve öğretmen adaylarının not alıp almadıkları araştırılmıştır.

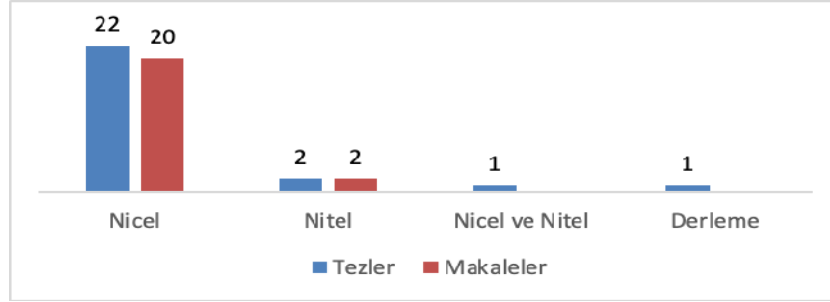
“Türkiye’de not alma ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 3’te gösterilmiştir.



Grafik 3. Not Alma Araştırmalarının Kullanılan Yöntemlere Dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde Türkiye not alma araştırmalarında çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin (n=42, %88) kullanıldığı görölmektedir. Dört araştırmada (%8) hem nicel hem nitel veri toplanmış, bir araştırmada (%2) ise herhangi bir çalışma grubundan veri toplanmamış, ilgili alanyazın incelenerek derleme araştırması yapılmıştır. Sadece nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütölen 1 (%2) araştırma vardır.

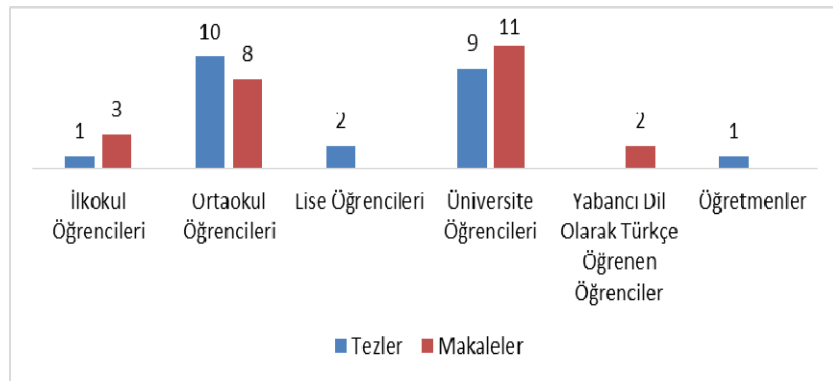
Kullanılan yöntemlerle ilişkin daha ayrıntılı bir çözümlene sunmak amacıyla araştırmalar nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin altında yer alan araştırma modellerine göre de sınıflandırılmış ve veriler Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4. Not Alma Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler

Grafik 4'e göre araştırmaların yarısından fazlası (n=30, %65) deneysel yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. 5 araştırmada (%11) deneysel işlemlerden elde edilen verilen yanı sıra katılımcılardan görüşmeler yoluyla da veri toplanmıştır. 6 araştırmada (%13) tarama yöntemi, 3 araştırmada (%7) ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bir araştırmada (%2) not alma stratejisi ile ilgili ölçek geliştirilmiş, 1 araştırmada (%2) ise eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

“Türkiye’de not alma araştırmalarının çalışma gruplarının dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 5’te gösterilmiştir.



Grafik 4. Not Alma Araştırmalarının Çalışma Gruplarının Dağılımı

Grafik 5'e göre not alma araştırmalarında veriler çoğunlukla üniversite (n=20, %43) ve ortaokul öğrencilerinden (n=18, %38) toplanmıştır. 3 araştırmada (%9) ilkokul, 2 araştırmada (%4) lise, 2 araştırmada (%4) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ve 1 araştırmada (%2) öğretmenlerden veri toplanmıştır.

SONUÇ, TARTIşMA ve ÖNERİLER

Türkiye'de not alma ile ilgili bilimsel araştırmaların yıllara göre dağılımını incelendiğinde 1999-2013 arasındaki 15 yıllık dönemde 22, 2014-2020 yılları arasındaki 7 yıllık dönemde ise 26 not alma araştırması yapılmıştır. Bu veriler not almanın giderek daha fazla araştırmacının ilgisini çektiğini göstermektedir.

Araştırmalarının dağıldıkları tematik alanlar incelendiğinde, araştırmacıların çoğunlukla not almanın çeşitli değişkenlerle ilişkisine odaklandıkları görölmektedir. Araştırmaların çoğunda not alma ile akademik başarı, temel dil becerilerinden okuma, dinleme ve yazma başarısı ve bilgileri bellekte tutma arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Bu veriler not alma araştırmalarının belirli alanlarda toplandığını göstermektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise not almanın çok farklı yönlerine odaklanan ve not almayı çok çeşitli değişkenlerle birlikte ele alan çalışmaların olduğu görölmektedir. Örneğin uluslararası alanyazında bilgisayar veya teknolojik araçlar ve not almaya odaklanan (Kim, Turner ve Pérez-Quiñones, 2009; Schepman, Rodway, Beattie ve Lambert, 2012; Trevors, Duffy ve Azevedo, 2014), bilgisayarla not alma ile el yazısıyla not almanın karşılaştıran (Flanigan ve Titsworth, 2020; Luo, Kiewra, Flanigan ve Peteranetz, 2018) çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra özel eğitime gereksinim duyan veya çeşitli davranış bozukluğu gösteren bireyler ve not alma (Boyle, 2012; Boyle, Forchelli ve Cariss, 2015; Vekaria ve Peveryly, 2018), cinsiyet ve not alma (Reddington, Peveryly ve Block, 2015), not alma ve insanın bilişsel sitemi (Bui ve Myerson, 2014; Peveryly, Garner ve Vekaria, 2014), çeşitli ortamlarda not alma (Mueller ve Oppenheimer, 2016), not almanın tarihi ve tarihsel değişimi (Blair, 2010; Soll, 2010) gibi konular araştırılmıştır.

Kullanılan yöntemlerine ve modellerine göre yapılan incelemede araştırmaların tematik alanlarda olduğu gibi belirli yöntem ve modellerde toplandığı görölmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda deneysel yöntemler kullanılmıştır. Az sayıda araştırmada nicel verilerin yanı sıra nitel veriler de toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütölen yalnızca iki araştırma vardır. Not alma stratejisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ve bu değişkenlere etkisini araştırmak için deneysel yöntemlere başvurmak kullanılıştır. Çünkü deneysel yöntem değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek ve çeşitli yöntemlerin etkinliğini sınamak için kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Creswell, 2003). Ancak öğretim sürecinde öğrencilerin tutumları, algıları, ihtiyaçları vb. gibi pek çok değişkenin de etkisi vardır. Bunları ortaya çıkarmak ve öğretim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak için nitel yöntemler daha kullanılıştır (Glesne, 2015, s.53). Not alma stratejisi ile ilgili yapılacak çalışmalarda nitel yöntemlerin kullanılması bu anlamda yeni bakış açıları sağlamaya yardımcı olacaktır.

Araştırmalarda verilerin toplandığı gruplar incelendiğinde verilerin daha çok ortaokul ve üniversite öğrencilerinden toplandığı görölmektedir. İlkokul ve lise öğrencilerinden, öğretmenlerden ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden veri toplanan az sayıda araştırma vardır. Oysa not alma çeşitli gelişim düzeyinde ve çeşitli iş kollarında çalışan pek çok kişi tarafından kullanılan bir stratejidir. Nitekim uluslararası alanyazın incelendiğinde işletme yöneticilerinden (Atrash ve diğ., 2015), mahkeme jürisinden (Horowitz ve Bordens, 2002), yaşlılardan (McGuire, Morian, Coddington ve Smyer, 2000) veri toplanan araştırmalar olduğu görölmektedir. Bu veriler not alma araştırmalarının farklı gelişim düzeylerinde ve iş kollarında olan kişilerden veri toplanarak yürütölecek araştırmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Ayrıca son yıllarda çok sayıda yabancı öğrencinin Türkiye’de eğitim aldığı düşünölünce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde not alma stratejisinin üstünde çalışılması gereken bir alan olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Türkiye’de not alma stratejisi ile ilgili çalışmaların sıklığının giderek arttığı, ancak araştırmaların belirli konularla ve araştırma yöntemleriyle sınırlı kaldığı

ifade edilebilir. Bunun yanı sıra araştırmalarda veriler çoğunlukla benzer gelişim düzeyindeki öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmaların farklı değişkenlerle, araştırma yöntemleriyle ve çalışma gruplarıyla yürütülmesi not alma ya ilişkin daha aydınlatıcı veriler sunacaktır. Ayrıca not alma ile ilgili deneysel çalışmalar bir araya getirilerek yapılacak meta analiz araştırmaları bu stratejinin ne ölçüde kullanışlı olduğunu ortaya koyabilir.


KAYNAKLAR

- Atrash, A., Abel, M.-H., Moulin, C., Darène, N., Huet, F. , & Bruaux, S. (2015). Note-taking as a main feature in a social networking platform for small and medium sized enterprises. *Computers in Human Behavior*, 51, 705–714.
- Blair, A. (2010). The Rise of Note-Taking in Early Modern Europe. *Intellectual History Review*, 20(3), 303–316.
- Boyle, J. R. (2012). Note-Taking and Secondary Students with Learning Disabilities: Challenges and Solutions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 90–101.
- Boyle, J. R., Forchelli, G. A. , & Cariss, K. (2015). Note-Taking Interventions to Assist Students With Disabilities in Content Area Classes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 186–195.
- Bozkurt, Z. (2009). *The effect of language of note taking on successful task completion*. (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bui, D. C. , & Myerson, J. (2014). The role of working memory abilities in lecture note-taking. *Learning and Individual Differences*, 33, 12–22.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. , & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Students' Note-Taking as a Knowledge-Construction Tool. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 265–285.
- Corey, S. M. (1935). The efficacy of instruction in note making. *Journal of Educational Psychology*, 26, 188-194.
- Crawford, C. C. (1925). The correlation between college lecture notes and quiz papers. *The Journal of Educational Research*, 12(4), 282-291.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design*: Sage.
- Divesta, F. J., & Gray, G. S. (1972). Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*, 63(1), 8-14.
- Dror, I. E. (2007). Gold mines and land mines in cognitive technology. İçinde I. E. Dror (Ed.), *Cognitive Technologies and the Pragmatics of Cognition* (ss. 1–7). John Benjamins.
- Flanigan, A. E., & Titsworth, S. (2020). The impact of digital distraction on lecture note taking and student learning. *Instructional Science*, 48(5), 495–524.
- Glesne, C. (2015). Ön hazırlıklar: sizin için iyi olanı yapmak (Çev.: S. Yalçınoğlu). İçinde A. Ersoy ve S. Yalçınoğlu (Editörler), *Nitel araştırmaya giriş* (ss. 37-84). Ankara: Anı.

- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*: SAGE.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Horowitz, I. A., & Bordens, K. S. (2002). The effects of jury size, evidence complexity, and note taking on jury process and performance in a civil trial. *Journal of Applied Psychology*. Horowitz, Irwin A.: Dept of Psychology, Oregon State U, 102 Moreland Hall, Corvallis, OR, US, 97331, ihorowitz@orst.edu: American Psychological Association.
- Kim, K., Turner, S. A., & Pérez-Quñones, M. A. (2009). Requirements for electronic note taking systems: A field study of note taking in university classrooms. *Education and Information Technologies*, 14(3), 255–283.
- Landis, J. R. , & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Luo, L., Kiewra, K. A., Flanigan, A. E. , & Peteranetz, M. S. (2018). Laptop versus longhand note taking: effects on lecture notes and achievement. *Instructional Science*, 46(6), 947–971.
- McGuire, L. C., Morian, A., Coddling, R. , & Smyer, M. A. (2000). Older Adults' Memory for Medical Information: Influence of Elderspeak and Note Taking. *International Journal of Rehabilitation and Health*, 5(2), 117–128.
- Mueller, P. A. , & Oppenheimer, D. M. (2016). Technology and note-taking in the classroom, boardroom, hospital room, and courtroom. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), 139–145.
- Oğuz, A. (1989). *Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pettricrew, M. , & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*: Blackwell.
- Peeverly, S. T., Garner, J. K. ve Vekaria, P. C. (2014). Both handwriting speed and selective attention are important to lecture note-taking. *Reading and Writing*, 27(1), 1–30.
- Piolat, A., Olive, T. , & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291–312.
- Reddington, L. A., Peeverly, S. T. , & Block, C. J. (2015). An examination of some of the cognitive and motivation variables related to gender differences in lecture note-taking. *Reading and Writing*, 28(8), 1155–1185.
- Robinson, A. T. (1905). *Note Taking*. Boston: D. C. Heath & Co., Publishers.
- Schepman, A., Rodway, P., Beattie, C. , & Lambert, J. (2012). An observational study of undergraduate students' adoption of (mobile) note-taking software. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 308–317.
- Soll, J. (2010). From Note-Taking to Data Banks: Personal and Institutional Information

- Management in Early Modern Europe. *Intellectual History Review*, 20(3), 355–375.
- Terry, W. S. (2013). İnsan Belleği: Kavramsal Yaklaşımlar (Çev.: B. Cangöz,). İçinde B. Cangöz (Editör), *Öğrenme ve bellek* (ps. 327-384). Ankara: Nobel Akademi.
- Trevors, G., Duffy, M. , & Azevedo, R. (2014). Note-taking within MetaTutor: interactions between an intelligent tutoring system and prior knowledge on note-taking and learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(5), 507–528.
- Vekaria, P. C. , & Peverly, S. T. (2018). Lecture note-taking in postsecondary students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Reading and Writing*, 31(7), 1551–1573.

ORCID

Yusuf AYDIN  <https://orcid.org/0000-0003-0898-9020>

SUMMARY

Introduction

In the relevant literature definitions point out that note taking is an important strategy for educational settings and includes various sub-actions (Piolat, 2005; Güneş, 2007, p.188; Castello and Monereo, 2005). The first scientific research on note taking was an experimental study carried out by Crawford (1925) with university students. Following this pioneering researches on note taking, Corey (1935) and Mathews (1938) conducted experimental research on note taking.

In Turkey, the first work on note taking was "Okuma ve Not Alma Esasları" (Principles of reading and note taking) written by Ethem Salmangil in 1949. The first scientific research on note taking was done by Oğuz (1999). Six years after this study, Bozkurt (2005) investigated the relationship between note-taking language and academic achievement in an experimental study. After this pioneering researches, note taking attracted the attention of a greater number of researchers.

It is aimed to examine the scientific research on note taking in a systematic manner. The data obtained in this examination can show the development of note-taking research in Turkey, the issues discussed and the methods used. This study will also provide a comparison with national and international note taking studies. In this study following questions are tried to set out answers.

- 1. How is the distribution by years of note-taking research in Turkey?*
- 2. How is the distribution of thematic areas of research on note taking in Turkey?*
- 3. What are the methods used in the note taking researches in Turkey?*
- 4. From whom and which sources were the data collected?*

Method

This article undertakes a systematic review of note taking studies in Turkey. Relevant studies were identified by electronic search of Council of Higher Education Thesis Center, Ulakbim Tr Dizin, and Dergipark databases using the key words. An inclusion and exclusion protocol was developed in the study: Academic researches on note taking are included in the review. Articles published in national or international peer-reviewed journals, postgraduate academic theses are evaluated as scientific research. Articles published in non-peer reviewed journals were not taken into consideration. Articles derived from postgraduate theses were not included in the study, since they did not present new findings different from the findings presented in the theses. Studies which are not related to educational sciences were not included in the compilation. Studies that are not directly related to the note-taking strategy but consider the note-taking strategy as a variable are included in the review. There is no time period and language for researches. Using this inclusion/exclusion protocol, 48 studies were chosen for review.

Findings

In Turkey, from 1999 to 2003 only one note taking study was done. During 2004-2008 8, 2009-2013 13, 2014-2018 13, and 2019-2020 13 studies was done. The majority of the studies focus on the relation between note taking and listening comprehension, retention and academic success. 3 studies deal with the student's notes. Out of 48 studies, 24 studies use quantitative research methods, 4 studies use mixed research methods, 4 studies are compilations and only 3 studies use quantitative methods. In 20 studies the data were collected from university students, in 18 studies from secondary school students, in 3 studies primary school students, in 2 studies students who are learning Turkish as a foreign language, and in one study from teachers.

Conclusion

As a result, the frequency of note taking researches increased from past to present but researches are limited with specific topics and research methods. In addition, the data in the studies were mostly collected from students with similar developmental levels. Conducting studies with different variables, research designs and study groups will provide more enlightening data on note taking. In addition, experimental studies on note taking can be used to do meta-analysis to see how useful this strategy is.

**Zorbalığa Seyirci Müdahale Psiko-Eğitim Programının
Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Müdahale Becerilerine
Etkisi * ****

**The Effect of Bystanders Intervention In Bullying Psycho-
Education Program on Intervention Skills of Middle
School Students**

Neşe KURT DEMİRBAŞ¹, Kemal ÖZTEMEL²

¹Milli Eğitim Bakanlığı.nesekurt87@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, PDR Ana Bilim Dalı.koztemel@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.08.2021

Yayına Kabul Tarihi: 03.03.2022

ÖZ

Bu çalışma ile zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada bu amacı gerçekleştirmek için öntest-sontest-izleme testi 1-2; deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada yer alan deney ve kontrol grupları Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan bir ortaokulda eğitim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına denek seçiminde Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ) ve Katılımcı Rolü Ölçeği (KRÖ) kullanılmıştır. Denek seçerken KRÖ seyirci alt boyutundan akran bildirimine dayalı olarak ortalamadan daha yüksek puan almış olmak, ZSMÖ'den toplam puana göre ortalamadan altında puan almış olmak ve bu iki kriterin eşleştirilmesi sonucunda belirlenen öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü ve ailesinin izninin olması kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kriterlere uyanlar arasından seçkisiz olarak belirlenen 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere 24 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna, 11 oturumluk zorbalığa seyirci müdahale becerilerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bulguların sonuçlarına göre deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının, öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerinde etkili olduğu ve programın etkisinin 5 haftalık ve 6 aylık izleme ölçümleri sonucunda

* **Alıntılama:** Kurt Demirbaş, N. ve Öztemel, K. (2022). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1573-1604.

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

da devam ettiği görülmüştür. Çalışmanın sonuçları zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin müdahale beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, Zorbalığa seyirci, Zorbalıkta seyirci müdahalesi, Psiko-eğitim programı

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of psycho-education program developed based on the bystander intervention model on middle school students' intervention skills in bullying. Experimental design with pretest-posttest- follow up test-1-2 and control group was used to achieve this aim in the study. Experimental and control groups in the research were composed of 6th grade students studying in a middle school in Ankara. Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB) and Participant Role Scale (PRQ) were used in the selection of subjects for the experimental and control groups. In the determination of experimental and control groups three criteria were determined being having had a higher than average score based on peer reporting from the PRQ bystander sub-dimension; having had a below-average score from BISB with respect to total score and to involve volunteer students who meet these two criteria. Within the scope of the research, 11 sessions of psycho-education program was applied to the experimental group. The findings of the study revealed that the psycho-education program for developing the bystander middle school students' intervention skills in bullying provided an increase in the level of bystander intervention in bullying of the students in the experimental group.

Keywords: Bullying, Bystander, Bystander Intervention in Bullying, Psycho-Education Program

GİRİŞ

Zorbalık tüm gelişim düzeylerinde okullarda en yaygın rastlanılan problemlerden biri olarak görülmektedir (Nickerson, Aloe, Livingston ve Feeley, 2014). Musu, Zhang, Wang, Zhang ve Oudekerk (2019) çalışmalarında 2017 yılı Eğitim-Öğretim döneminde 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin %20'sinin zorbalığa uğradığını ve bu öğrencilerin en çok söylentilere konu olma, dalga geçilme, lakap takılma ya da hakaret edilme biçimindeki zorbalık türlerine maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Örn. Ergül-Topçu, 2018; Pekel, 2004; Pişkin 2003; Türk,2018; Yıldırım, 2001). Sözü edilen araştırmalarda zorbalık olaylarında; zorbalıların %15 ile %20, zorbalığa uğrayanların %30 ile %40 ve hem zorba hem kurban öğrencilerin %30 ile %35 seviyelerinde olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte birçok araştırmacı zorbalık konusuna oldukça fazla ilgi göstermesine rağmen

yapılan araştırmaların çoğu zorba ile mağdur rollerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin %20-30'unun zorba veya kurban olarak zorbalığa katıldığı, geri kalan %70-80'in ise zorbalıkta başka roller üstlendiği belirtilmektedir (Salmivalli vd, 1996). Bu roller içerisinde seyirci rolünün zorbalığı önlemede veya şiddetlendirmede önemli bir katılımcı rolü olduğu ve giderek artan bir şekilde araştırmaların odak noktası olmaya başladığı belirtilmektedir (Salmivalli, 2010).

Okullarda yaşanan zorbalık olaylarının çoğu kez birçok seyircisi olduğu görülmektedir. Bu olaylar seyircilerin okullarda daha çok zorbalığı teşvik ettiği, daha az oranda ise kurbanı savundukları şeklinde görülmektedir (Nocentini, Menesini ve Salmivalli, 2013; Salmivalli, 2010). Seyirciler zorbalığa maruz kalanlar adına olaya müdahale etmeyi seçtiklerinde, zorbalığı durdurma, tekrar meydana gelmesini önleme veya zorbanın ya da olayın kurban üzerindeki etkisini azaltma konusunda başarı sağlamaktadırlar (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001; Pozzoli ve Gini, 2012). Dahası seyirciler zorbalığa müdahale ettiklerinde zorbalık olaylarının yaklaşık %60'nın 10-12 saniye içinde durduğu belirtilmektedir (Ahmed, 2008; Hawkins vd., 2001). Bununla birlikte, seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarına ilişkin tutumları, olaylar karşısında başarabileceklerine olan öz yeterlik inançları *bilişsel faktörler* (Darley ve Latané, 1968; Salmivalli ve Voeten, 2004), arkadaşlık ilişkisi, olaylarda yer alan seyirci sayısı, sorumluluğun yayılması ya da cinsiyet *sosyal faktörler* (Kingston, 2008; Levine ve Crowther, 2008; Parris vd., 2020; Pozzoli ve Gini, 2012) ve tehlike düzeyi, korku ya da empatik anlayış geliştirmeme *duygusal faktörler* (Coloroso, 2003; Harris ve Petrie, 2003; Padget ve Notar, 2013) olarak ele alınmakta ve bu faktörlerden dolayı mağdura yardım etmekten kaçındıkları anlaşılmaktadır. Müdahale etme konusunda kuşku duyan seyircilerin suçluyu pasif olarak gözlemlene hatta zorbalık olaylarına katılma olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Salmivalli, 2010). Bütün bu çalışmalar seyircilerin sergilediği davranışların ya da seyircilerin müdahale becerisinin okulda zorbalığı önlemede oldukça kritik bir öneme sahip olduğunu akla getirmektedir.

Zorbalıkta Seyirci Müdahalesi

Okul temelli zorbalık önleme programlarının etkisine ilişkin yapılan bir meta analiz çalışmasında (Polanin, Espelage ve Pigott, 2012) zorbalığa seyirci öğrencilerin zorbalığı önleme konusunda %80 oranında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında yetişkin bireylerin zorbalık olayları karşısında müdahale etmelerinden daha çok akran gruplarının olaylar karşısındaki izledikleri tutum ve müdahaleler etkileyici bulunmaktadır. Benzer şekilde Sullivan, Clearly ve Sullivan'ın (2004), zorbalık olaylarında seyircilerin belirleyici bir role sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Onlara göre zorbalık olaylarında seyirciler zorba ve kurbanın rollerinden çok daha fazlasına sahiptirler. Bu anlamda değerlendirildiğinde seyircilerin zorbalığa müdahale etmesinin önemli olduğu söylenilebilir.

Yaklaşık elli yıla yakın bir zamandır sosyal psikoloji ile ilgili araştırmaların odağında acil durumlar karşısında ya da tehlikede olan bir kişiye tanık olduklarında neden yardım etmediklerini anlama çabası yer almaktadır (Jenkins ve Nickerson, 2017). Bu çabaların öncülerinden olan Latané ve Darley (1970) tarafından seyircilerin müdahale davranışlarını açıklamak için sıralı bir şekilde beş adımdan oluşan seyirci müdahale modeli geliştirilmiştir. Bu müdahale modelinde beş aşama yer almaktadır. Bunlar; (i) zorbalık olayını fark etmek, (ii) zorbalık olayını yardım gerektiren, hızlı ve acil bir durum olarak yorumlamak, (iii) zorbalık olayına müdahale etme sorumluluğunu üstlenmek, (iv) zorbalığa müdahale yollarını öğrenmek ve (v) zorbalık olayına uygun müdahale kararlarını uygulamak adımlarından oluşmaktadır.

Olayı fark etme aşaması, olayın bireyin zihninde bilinçli bir şekilde işlenmesini esas almaktadır. Olayı acil olarak yorumlama ise oldukça önemli olan bir adımdır. Seyircilerin yaşanan bir olay karşısında ilk adım olarak fark etmeleri ve ardından yardım etmek için acil ve önemli olarak yorumlayabilmeleri temeline dayanmaktadır (Latané ve Darley, 1970). Modelde yer alan bir diğer aşama ise yardım etme sorumluluğunu kabul etme, üçüncü aşama olan bu adımda seyirci rolünde yer alan bireylerin olaya ilişkin sorumluluk üstlenmeleri beklenmektedir (Jenkins ve Nickerson, 2017). Nasıl müdahale edileceğini ya da yardım sağlanacağını bilme aşamasında ise

sorumluluk üstlenen ve yardım etme girişiminde bulunacak bireyin müdahale etme yöntemleri ve bireyin bu karşılaşılan olaya nasıl müdahale edebileceği konusunda yeterli düzeyde bilgisinin olması istenilmektedir. Aynı zamanda olay karşısında bir bireyin gerçek davranışı tahmin etmesi ve “ne yapmalı?” sorusuna en gerçekçi cevabı verebilmesi beklenmektedir (Pozzoli ve Gini, 2012). Seyirci müdahale modelinin sonuncu aşamasında bireyin tepkisiz kalmayıp yardım için harekete geçmesi ve müdahale etmesi gerekmektedir (Jenkins ve Nickerson, 2017; Nickerson, Feeley ve Tsay-Vogel, 2016).

Latané ve Darley (1970) tarafından geliştirilen model ilk olarak Nickerson vd. (2014) tarafından zorbalık ve cinsel istismar durumlarında seyirci davranışlarını açıklamak için lise öğrencilerine uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin seyirci müdahale modelinin adımlarıyla ilişkili hipotetik durumlara ne gibi tepkiler verdiklerini değerlendirmek için ölçek geliştirmişlerdir. Model cinsel istismar çıkarılarak sadece zorbalık olaylarında ortaokul öğrenci örnekleme uygulanmıştır (Jenkins ve Nickerson, 2017). Modelin geçerliliğine ilişkin kanıtlar bulmak amacıyla Jenkins ve Nickerson, (2019) ortaokul öğrenci örnekleminde empati, hak arama ve iş birliğinin zorbalığa müdahaleyi ne ölçüde yordadığını incelemişlerdir. Bu sınırlı sayıda bulunan araştırmalar zorbalığa seyirci müdahale modelinin (Nickerson vd., 2014) geçerliliğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

Zorbalık ile ilgili yapılan çalışmaların önemli bir kısmı zorbalığın betimlenmesi ve zorbaca davranışların önlenmesine yönelik programlar ya da deneysel çalışmalar olup bu çalışmaların odağında zorba ve kurbanlar yer almaktadır (Cole vd., 2006; Trip vd., 2015). Buna ilave olarak zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin katılımının olduğu çalışmalardan ebeveynlerin katılımına kadar uzanmaktadır (Midgett, Dumas ve Trull, 2017; Olweus, 1997). Zorbalığın betimlenmesi ya da önlenmesi ile ilgili yapılan bu çalışmalardaki kanıtlar çocuklara ve ergenlere yapılan müdahalelerin yanı sıra tüm okul yaklaşımının (Örn. Heinrichs, 2003) ve aile katılımının sağlanmasının (Örn. Lee ve Song, 2012) zorbalığın azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Yine de zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalarda uygulanan programların sınırlı bir başarı elde ettiği

ifade edilmektedir (Richard, Schneider ve Mallet, 2012). Zorbalıkla ilgili çalışmalar zorbalığı önlemede ya da zorbalığın etkisini azaltmada önemli çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmaların büyük bir kısmı zorbalığı önlemede en az zorba ve kurban kadar önemli olan seyircileri dışarda bırakmaktadır. Zorbalık olaylarında etkin katılmayan pasif rol alan sadece karşılaşılan bu olaylarda seyirci konumunda gözlemleyenler, zorbalık mağdurları tarafından zorbaya müdahale etmediği gerekçesi ile yardımcısı olduğu şeklinde algılanmakta ve bu durumda zorbalığın neden olduğu olumsuz etkileri arttırmaktadır (Gini vd., 2008; Parris vd., 2020). Bu nedenle zorbalıkla ilgili çalışmalarda seyircilere odaklanılmasının zorbalığın önlenmesinde önemli avantajlar sağlayacağı belirtilmektedir. Seyircilerin zorbalığa müdahale becerilerini geliştirmek öncelikli hedef olmakla birlikte seyircilerin müdahale becerisi kazanması aynı zamanda zorbaca davranışın sonlanmasına ve kurbanı korumaya yardım ederken aynı zamanda gelecekte potansiyel zorba ya da kurban olma olasılığını da azaltacağına inanılmaktadır.

Zorbalıkta seyirci müdahalesine ilişkin yapılan araştırmalar henüz sayıca çok sınırlı olmakla birlikte öğrencilerin müdahale becerilerini geliştirmenin zorbalığı önlemede etkisini azaltmada işe yaradığına yönelik hatırı sayılır araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Garrity, Jens, Porter, Sager ve Short-Camilli (2004) çalışmaları kapsamında “Zorbalığa Dayanıklılık-CARES” adı verilen bir program uygulamışlardır. CARES programı yaratıcı problem çözme, yetişkinlerden yardım isteme, ilişki kur ve katıl, empati, ayağa kalk ve konuş aşamalarından oluşmaktadır. Uzun süreli olan ve öğretmen, idareci, veli ve öğrencileri kapsayan programın sonucunda zorbalık olaylarına müdahalenin arttığı görülmüştür. Levine ve Crowther (2008) ve Frey, Hirschtein ve Snell (2009) tarafından yapılan deneysel çalışmalarda özellikle kadınların daha fazla müdahalede buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda programın uygulandığı deney grubunun müdahale becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca PATHS-Bütüncül-Sosyal Programlarla Pozitif Ergen Geliştirme Programı (Tsang, Hui ve Law, 2011), STAC (şovu çalma, tersine çevirme, eşlik etme, şefkat koçluğu) (Midgett, Doumas, Sears, Lundquist, ve Hausheer, 2015) gibi programlarda benzer şekilde seyircilerin müdahale becerisini geliştirmeye yönelik diğer bazı psiko-eğitim programları ve müdahalelerin

(Örn. Midgett ve Dumas, 2019; Midgett, Dumas ve Trull, 2017; Nickerson vd., 2014) öğrencilerin müdahale becerisini geliştirdiği kanıtlanmıştır.

Birçok alışma birlikte değerlendirildiğinde, zorbalık olayları karşısında sessiz ve seyirci kalan, müdahalede bulunmaktan kaçınan bireylerin, zorbalık olaylarında daha etkin rol alabilmesi, mağdura destek olabilmesi, zorbayı engellemesi ve en genel anlamıyla müdahale becerisi geliştirmesi oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilere zorbalığa müdahale becerisi kazandırmanın seyircilerin kurbanlar tarafından zorbayı ve zorbaca davranışları desteklediği algısını (Fredricka, Jenkins ve Rayc, 2020; Gini vd., 2008) ortadan kaldırmaya, zorbalık davranışlarının önüne geçmeye ve müdahale edilmediği takdirde kurbanların da bir zaman sonra zorba olabileceği riskini (Olweus, 1997) azaltmaya yardım edeceği düşünölmektedir. Ayrıca zorbalık olaylarına müdahale etmenin ve kurbanı savunmanın birçok riski azaltacağı (Sainio, Veenstra, Huitsing ve Salmivalli, 2011) böylece öğrencilerin zorbalık olayları karşısında nasıl müdahale edebilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu görölmektedir.

Mevcut alışma

Mevcut çalışmada seyirci müdahale programı ile zorbalık olaylarına seyirci olan ortaokul öğrencilerinin müdahale becerileri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Zorbalık seyircileri ile yapılan alışmalar (Nansel vd., 2001) değerlendirildiğinde özellikle zorbalık olaylarının en yoğun olarak ortaokul dönemi olarak değerlendirilen 10-14 yaş aralığında olduğu görölmektedir. Bu alışma ile zorbalık olayları karşısında zorbalığa seyirci müdahalesine ilişkin mevcut anlayışı genişletmeye odaklanılmaktadır. Seyirci müdahalesi seyircilerin saldırganlığı durdurma ya da saldırganlığın etkilerini hafifletme davranışlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Fredricka, Jenkins ve Rayc, 2020; Nickerson vd., 2014). Araştırma bulguları zorbalığa müdahale becerisi kazandırarak erken ergenlik döneminin zorbaca davranışların etkisini azaltmada ve gelecekte karşılaşılabilecek olası riskleri engellemede kritik olduğunu açıkça göstermektedir. Zorbalığa müdahale ile ilgili yapılan araştırmalar uygulanan programların öğrencilerin zorbalığa müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir (Örn. Garrity

vd., 2004; Midgett vd., 2017; Tsang vd., 2011). Her ne kadar bu araştırmalarda uygulanan programların zorbalığa seyirci müdahalesinde etkili olduğu kanıtlanmış olsa da henüz bu araştırmaların sayıca yetersiz olduğu da görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler karşılaştıkları zorbalık davranışlarına müdahale ettiklerinde bir taraftan akranlarına yönelik koruyucu bir rol üstlenirken diğer taraftan daha olumlu bir okul bağlamı oluşmasına yardımcı olabilirler.

Bu bağlamda mevcut çalışma ile ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bir başka ifadeyle Zorbalığa Seyirci Müdahale Psiko-Eğitim Programı ile okullarda yaşanan zorbalık olayları karşısında sessiz ve tepkisiz kalan zorbalığa seyirci olan öğrencilerin müdahale becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşılıp ulaşılmadığını test etmek için deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntem ile farklı zamanda ölçüm yapılarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Denence 1: Deney grubunun müdahale sonrası test puanları müdahale öncesi test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2: Deney grubunun izleme testi-1 ve izleme testi-2 ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Denence 3: Deney grubunun son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 4: Kontrol grubunun son test puanları ile öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu denenceleri test etmek amacıyla Zorbalığa Seyirci Müdahale Psiko-Eğitim Programı geliştirilmiştir. Program alan yazın incelenerek (Örn. Jenkins ve Nickerson, 2017; Latané ve Darley, 1970; Polanin, Espelage ve Pigott, 2012; Sullivan, Clearly ve Sullivan, 2004; Midgett ve Dumas, 2019; Midgett, Dumas ve Trull, 2017) hazırlanmıştır.

Programın hazırlanması sürecinde kuramsal temelinin oluşturulmasında Seyirci Müdahale Modeli kapsamında yer alan beş aşama ele alınmıştır. Aynı zamanda da programda ele alınan diğer konu başlıkları ise duygu farkındalığı, etkili iletişim kurma, empati becerisi kazanma şeklindedir.

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri kapsamında asıl çalışma öncesinde üç haftalık bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile oturum süresince yaşanabilecek problemleri, eksiklikleri görebilmek, oturum süresi hakkında kesin bir zaman ayarlaması yapabilmek ve programda ya da etkinliklerde anlaşılmayan noktaların neler olduğunu belirleyebilmek amaçlanmıştır. Uygulama sonucunda üyelerin dönütleri ve uygulayıcının gözlemleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmış olup oturum süresi, etkinliklerin revize edilmesi gerekliliği anlaşılmış ve son olarak haftada 1 gün, 45 dakika olacak şekilde 11 oturum gözden geçirilmiştir. Hazırlanan program Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından Toplam 6 öğretim üyesinden uzman görüşü istenilerek revize edilmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Oturumlarda süreç şu şekilde ilerlemiştir:

I. Oturum: Haydi, Gel Tanışalım!

Birinci oturumda öncelikle grup süreci ve amaç görüşülmüştür. Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmaları amaçlanmıştır. Grubun amacı ve program tanıtıldıktan sonra grup üyelerinin birbiriyle tanışmaları gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinin ve liderin tanışma sürecinden sonra kurallar görüşülmüş ve son olarak ortak bir grup ismi belirlenmiştir.

II. Oturum: Biz Şimdi Ne Yapıyoruz, Yapacağız!

Zorbalık ve zorbalık rollerinden seyirci olmanın ne anlama geldiği hakkında bilgi verilmiştir. Programın tanıtımına ilişkin bilgiler paylaşılmış ve ardından programın ana teması olan zorbalık kavramı ile ilgili bilgi paylaşılmıştır. Zorbalık rolleri ve türlerine yönelik grup üyelerinin etkin katılımı ile birlikte üyelere gerekli bilgiler sunulmuştur. Zorbalık ile ilgili üyelerin görüşleri ve soruları alındıktan sonra zorbalık rolleri arasında yer alan seyirci rolü hakkında bilgi verilmiştir.

III. Oturum: Duyguları Tanıma Yolumuz!

Üçüncü oturumda üyelerin hem kendisinin ve hem de başkalarının duygularının farkına varabilmeleri amaçlanmıştır. Oturum kapsamında ilk olarak duygu kavramı, duygularının farkına varmaları ve ifade edebilmelerine yönelik paylaşımlarda bulunulmuştur. Zorbalık olayları karşısında zorbalık rollerinden zorba olduklarında neler hissedecekleri; kurban olduklarında neler hissedecekleri; seyirci rolünde olduklarında neler hissedecekleri ve bu olaylar karşısında neler yapabileceklerine ilişkin farkındalık kazandırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

IV. Oturum: Sağlıklı İletişim Kurabilme I

Dördüncü oturumda iletişimin tanımı, sağlıklı bir iletişimin nasıl olması gerektiği ve iletişim engelleri konularında bilgiler sunulmuştur. Grup üyelerinin mevcut bilgileri doğrultusunda üyelerin etkin katılımı ile oturum amacına yönelik hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla iletişim, sağlıklı iletişim ve iletişim engelleri konusunda farkındalık kazandırmak hedeflenmiştir. Özellikle üyelerin, zorbalık olayları karşısında karşılaşılabilecekleri iletişim engelleri başlıklar şeklinde sunularak farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır.

V. Oturum: Sağlıklı İletişim Kurabilme II: Empati

Beşinci oturumda, dördüncü oturumda iletişim kavramına ilişkin bilgilendirme çalışmalarının ardından sağlıklı iletişimin güçlendirilmesinde empatinin önemini kavramaya yönelik çalışmalar düzenlenmiştir. Özellikle zorbalık olaylarında önemli ve belirleyici role sahip olduğu bilinen empati kavramı detaylı olarak incelenmiştir. Oturumda sağlıklı bir iletişim sürecinde empatinin rolü ve empatik davranışın sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir.

VI. Oturum: Burada Neler Oluyor? (Olayı Fark Etme)

Altıncı oturumda zorbalığa seyirci müdahale modelinin ilk aşaması olan bir davranışın zorbaca bir davranış olduğunu fark etmeye yönelik farkındalık kazandırma çalışmaları yürütülmüştür. Fark etme alt boyutunda ilk olarak zorbalığın tanımı ve zorbalık ile

kariştirilan kavramlardan saldirganlik, şiddet ve zorbalik arasındaki farklılıklar görüşülmüştür. Bir zorbalik olayını fark ve ayırt edebilmeleri ile zorbalik olaylarına yönelik farklı örnekler verebilmeleri hedeflenmiştir.

VII. Oturum: Eyvah! Acil Bir Sorun (Olayı Acil Olarak Yorumlama)

Yedinci oturumda zorbalığa seyirci müdahale modelinin ikinci aşaması olan zorbaca davranış karşısında acil ve hızlı yorumlamalarına ilişkin davranış becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Bir olayın acil ya da acil olmadığını yorumlayabilmeleri, zorbalik olaylarının acil olduğu durumlarda neler hissedebilecekleri ve düşünebileceklerine yönelik farkındalık kazandırmak hedeflenmiştir.

VIII. Oturum: Bir Şeyler Yapmam Gerekir! (Yardım Etme Sorumluluğunu Kabul Etme)

Sekizinci oturumda zorbalığa seyirci müdahale modelinin üçünü aşaması olan zorbalik olayında kurbanaya yardım etmek için sorumluluğu üstlenmelerine ilişkin davranış kazandırılmaya çalışılmıştır. Özellikle acil bir olay karşısında bireylerin yardım etme sorumluluğunu üstlenmeleri ile bu davranışın sonuçları ve önemi hakkında görüşülmüştür. Zorbalik olayları karşısında bireylerin sorumluluk üstlenmeleri durumunda neler ile karşılaşılabileceği ya da tam aksine sorumluluk alınmadığında neler yaşanabileceğine yönelik etkinlikler paylaşılmıştır.

IX. Oturum: Yeterli Bilgiye Sahibim! (Nasıl Müdahale Edileceğine Karar Verme)

Dokuzuncu oturumda zorbalığa seyirci müdahale modelinin dördüncü aşaması olan zorbalik olayında bu davranışı sonlandırmak için uygun müdahale yöntemine karar vermeleri hedeflenmiştir. Oturum kapsamında ilk olarak karar vermenin önemine ilişkin farkındalık kazandırmaya ve bunun sonucunda zorbalik olayları karşısında hızlı bir şekilde sorumluluk üstlenerek karar verebilme becerisi kazandırmaya ilişkin çalışmalar yürütülmüştür.

X. Oturum: Şimdi Müdahale Zamanı! (Müdahale Kararlarını Uygulamak)

Onuncu oturumda zorbalığa seyirci müdahale modelinin beşinci ve son aşaması olan zorbalik olayları karşısında verdiği karar doğrultusunda gerekli müdahale yöntemi ile

kararını uygulamak ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Özellikle bu oturumda müdahale kararını uygulama ile cesaret arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Zorbaca bir davranış karşısında bir önceki oturum kazanımları arasında yer alan uygun müdahale yöntemini bu aşamada uygulamaya geçirebilmesi hedeflenmiş ve bu amaca yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

XI. Oturum: İşte bitti!

Son oturum olması nedeniyle programa ilişkin, üyelerden genel değerlendirme yapmaları istenmiştir. Programın nihai amacı müdahale becerisi geliştirmeye yönelik kazanımları hakkında paylaşımda bulunulmuştur. Grubun son çalışmasında hem üyelerin duygularını paylaşması hem de veda edebilmelerine ilişkin sonlandırma etkinliği düzenlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Zorbalığa seyirci olan öğrencilerin psiko-eğitim programı aracılığıyla zorbalık olaylarına müdahale becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma deney ve kontrol grubundan oluşmakta olup öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 ölçümlü (2x3) yarı deneysel bir modeldir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmada bağımlı değişken Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ; Kurt Demirbaş ve Öztemel, 2019) ölçümleri; bağımsız değişken ise psiko-eğitim programıdır. Bu modele ilişkin araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Uygulanacak Psiko-Eğitim Programına İlişkin Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme-1	İzleme-2
Deney	Ö1	Program	Ö3	Ö5	Ö7
Kontrol	Ö2	-	Ö4	Ö6	Ö8

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında psiko-eğitim programına katılacak grup üyelerini belirlemek amacıyla ZSMÖ (Kurt Demirbaş ve Öztemel, 2019) ve Katılımcı Rolü Ölçeği (KRÖ; Ergül, 2009) Ankara ili Sincan ilçesinde 6. Sınıfa devam eden 214 (110 kız, 96 erkek, 8 cinsiyet belirtilmemiş) öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol gruplarını oluştırmada aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler;

1. KRÖ'den (Ergül, 2009) zorbalığa seyircilerin belirlenmesinde akran bildiriminde ortalamadan daha yüksek bir puan almış olmak.
2. ZSMÖ'nün toplam puanına göre ortalamanın altında bir puana sahip olmak.
3. Belirtilen iki ölçütün sonunda belirlenen öğrencilerden programa katılmaya istekli ve velilerinin izninin olması yer almaktadır.

Bu ölçütler dikkate alınarak 214 öğrenciden ölçütleri karşılayan 35 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme ve veli izin sürecinin ardından deney grubuna 15 öğrenci (7 kız ve 8 erkek öğrenci), kontrol grubuna 15 öğrenci (6 kız ve 9 erkek öğrenci) seçkisiz atama yöntemiyle atanmıştır. Uygulama sürecinde gruptan ayrılma isteği, okul değişikliği gibi sebepler ile 6 öğrenci gruptan ayrılmıştır. Grupların son şekli ve çalışmanın analiz süreci deney (6 kız ve 6 erkek) ve kontrol grupları (6 kız ve 6 erkek) için 12'çer öğrenci olacak şekilde revize edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının betimsel özelliklerinin (cinsiyet) ve programa katılmaya ilişkin istekli olup olmadıklarını anlamaya yönelik bir maddenin yer aldığı form hazırlanmıştır.

Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ). Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Kurt Demirbaş ve Öztemel (2019) tarafından yapılmıştır. Mevcut ölçek zorbalığa seyirci müdahale düzeylerini belirlemek amacıyla beş alt ölçek ve 16 maddeden oluşmaktadır. Model kapsamında fark etmek,

acil yardım şeklinde yorumlamak, sorumluluk üstlenmek, müdahale şekline karar vermek ve son olarak müdahale kararını uygulamak yer almaktadır. Ölçekten en düşük 16 puan, en yüksek ise 80 puan alınabilmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması seyirci müdahalesinde yüksek katılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Zorbalık modelinde seyirci müdahalesi için model uyum indeksleri, beklenen beş faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir: $\chi^2=73.56$, $p<.001$, göreceli $\chi^2/sd=1.846$, CFI=.969, RMSEA=.053. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla Acil, Yorum, Kabul Et, Müdahale Yollarını Bilme ve Müdahale Kararlarını Uygulama alt ölçekleri için .87, .77, .82, .85 ve .84'dür ve yakınsak geçerlilik için kanıt oluşturulmuştur (Jenkins ve Nickerson, 2019).

Türkçe uyarlama çalışması Kurt Demirbaş ve Öztemel (2019) tarafından “Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği” şeklinde yapılmıştır. Ölçek aynı şekilde 5 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yapılan analizlerde hem birinci düzey hem de ikinci düzey model uyum indeksleri beklenen beş faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir: Birinci düzey için $\chi^2/sd =1.927$, RMSEA=. 051, CFI=.957, GFI =.943, TLI=.945; İkinci düzey için $\chi^2/sd=2.230$, RMSEA=.058, CFI=.939, GFI=.931, TLI=.927 olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda; tümüne ilişkin cronbach alfa katsayısı $\alpha = .88$; fark etme alt ölçeği için $\alpha = .60$; yorumlama alt ölçeği için $\alpha = .78$; kabul etme alt ölçeği için $\alpha = .67$; bilme/karar verme alt ölçeği için $\alpha = .75$ ve müdahale etme alt ölçeği için $\alpha = .78$ olarak bulunmuştur.

Katılımcı Rolü Ölçeği (KRÖ): Salmivalli vd. (1996) tarafından geliştirilen ölçek Salmivalli ve Voeten (2004) tarafından çocukların ve ergenlerin zorbalık durumlarında nasıl davrandıklarını ölçmek amacıyla revize edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Ergül (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek orjinalinde 15 madde ve beş alt boyuttan (zorba, yardımcı, destekleyici, savunucu ve seyirci) oluşmakta olup Türkçe uyarlanma sürecinde madde sayısı 16 olarak güncellenmiştir. Ölçekte hem akran değerlendirmesi hem de bireyin kendine ilişkin değerlendirmesi yer almakta olup bireysel ve grup şeklinde uygulanabilmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde KRÖ'nde hem kendi değerlendirmesi hem de akranlarının değerlendirmesi sonucunda

seyirci müdahalesi düşük puana sahip öğrenciler belirlenmiştir. KRÖ'nün hem geçerlik hem de güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) faktör yükü .42 temel alınmış ve özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %86'sını açıklayan dört faktör bulunmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın tüm aşamalarında, bilimsel araştırma ve yayın etiğii kapsamında etik ilke ve sorumluluklara uygun bir şekilde davranılmıştır. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 19.02.2019 tarih ve E3639059 sayı ile ve Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 12.03.2019 tarih, 302.08.01 sayı ve 2019-015 kod ile araştırma izni alınmıştır. Araştırma için etik kurul belgesi Ek 1'de sunulmuştur.

İç Geçerlik

Yarı deneysel çalışmalarda dikkate alınması gereken önemli noktalardan biri de iç geçerliktir. İç geçerlik, bir deney ortamında bağımlı değişken üzerinde oluşan değişikliklerin, bağımsız değişken ya da değişkenlerle ilişkili olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu kapsamda araştırmada iç geçerliğı sağlamak için deney ve kontrol gruplarının oluşturulması yansız atama yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup denek seçimine özen gösterilmiştir. Aynı zamanda denek kaybı ile karşılaşılabilceğı düşünülerek deney ve kontrol gruplarının geniş tutulmasına özen gösterilmiştir. İç geçerliğı etkileyen önemli faktörlerden birisi de regresyon etkisidir. Bu etkiyi en aza indirebilmek için daha öncede belirtildiğı gibi deneklerin yansız atanması sağlanmıştır. Bununla birlikte pilot uygulama yapılması ve uzman görüşlerinin alınması iç geçerliğinin sağlanmasında etkili olduğı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışma süresince hem deney hem de kontrol gruba öntest, sontest ve son testten beş hafta sonra izleme testi-1 ve altı ay sonra ise izleme testi 2 uygulanmıştır.

Öncelikle dağılımın normallik değeri kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Shapiro-Wilk değeri incelenmiştir. Bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının ZSMÖ Öntest, Sontest, İzleme Testi-1 ve İzleme Testi-2 Ölçümlerine İlişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri

Gruplar	ZSMÖ	n	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kontrol	Öntest	12	49.75	8.49	-1.318	.785
	Sontest	12	51.33	10.77	-1.354	1.088
	İzleme-1	12	53.50	7.46	-.597	.460
	İzleme-2	12	54.36	5.03	-.753	.132
Deney	Öntest	12	45.25	10.69	-.846	.572
	Sontest	12	68.67	9.74	-1.712	2.187
	İzleme-1	12	67.75	10.77	-1.632	1.854
	İzleme-2	12	62.67	12.53	-1.001	.001

Tablo 2' den anlaşıldığı üzere deney ve kontrol gruplarının farklı ölçümlerinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerlerinin dışında kalıp beklenen değerlerden yüksek olduğu ve dolayısıyla normal dağılmadığı anlaşılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu analize ek olarak Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları değerlendirildiğinde kontrol grubu izleme testi-1 ($p=.855$) ile deney grubu öntest ($p=.489$) sonuçları normal dağılmakta olup diğer ölçümler normal ($p<.05$) dağılmamaktadır. Bu nedenle hem çarpıklık, basıklık değerleri hem de Shapiro-Wilk testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde verilerin normal dağılmadığı anlaşılmıştır.

Programın uygulanmasından önce her iki gruba ZSM ölçeği uygulanmış ve ölçekten alınan puanlara göre gruplar arasındaki fark değerlendirilmiştir. Bu amaçla uygulanan Mann Whitney U-testi ile deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ZSMÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır ($U=52.50, p>.05$).

BULGULAR

Denence 1

“Deney grubunun müdahale sonrası test puanları müdahale öncesi test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” Birinci denence kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan ZSM ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunun ZSMÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçları

	Öntest- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	0	.00	.00	3.06	.002*
	Pozitif	12	6.50	78		
	Eşit	0				

* p < 0.05

Bulgulara göre Tablo 3 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ZSMÖ sontest ve öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($z= 3.06$, $p< .05$; $r= 0.88$) olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki uygulanan program aracılığıyla deney grubunda yer alan öğrencilerin müdahale düzeylerinin arttığı ve bu yönde beceri geliştirdikleri söylenilebilir.

Denence 2

“Deney grubunun izleme testi-1 ve izleme testi-2 ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Denence 2 kapsamında programın uygulandığı çalışma grubunda yer alan öğrencilere son testten 5 hafta sonra (izleme testi-1) ve 6 ay sonra (izleme testi-2) iki ayrı değerlendirme yapılmış ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubunun ZSMÖ Sontest /İzleme Test-1 ve İzleme Test-2 Puanlarına İlişkin Sonuçları

	İzleme test-1- Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	6	6.33	38.00	1.079	.281
	Pozitif	4	4.25	17.00		
	Eşit	2				
	İzleme test-2- Sontest					
ZSMÖ	Negatif	7	6.29	44.00	1.684	.092
	Pozitif	3	3.67	11.00		
	Eşit	2				

Tablo 4’te verilen bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunun ZSMÖ’den aldıkları izleme testi-1/sontest puanları ($z=1.079$; $p>0.05$; $r=0.31$) ve 6 ay sonra yapılan izleme testi-2/son test puanları değerlendirildiğinde ($z=1.684$; $p>0.05$; $r= 0.48$) aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut bulgu denencenin

desteklenmesine katkı sağlamakta olup programın etkisinin zamana bağlı olarak kalıcılığını koruduğu şeklinde yorumlanabilir.

Denence 3

“Deney grubunun son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.” Denence 3’ün değerlendirilmesinde çalışma grubunu oluşturan hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları sontest puanları değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Sontest U-Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ZSMÖ	Deney	12	17.08	205	17	.001*
	Kontrol	12	7.92	95		

*p<.05

Tablo 5 incelediğinde her iki çalışma grubunun ZSMÖ son test puanları değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulanan psiko-eğitim programının etkisiyle son test puanları, herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ile anlamlı (U=17, p<.05) bir fark olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda da programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Denence 4

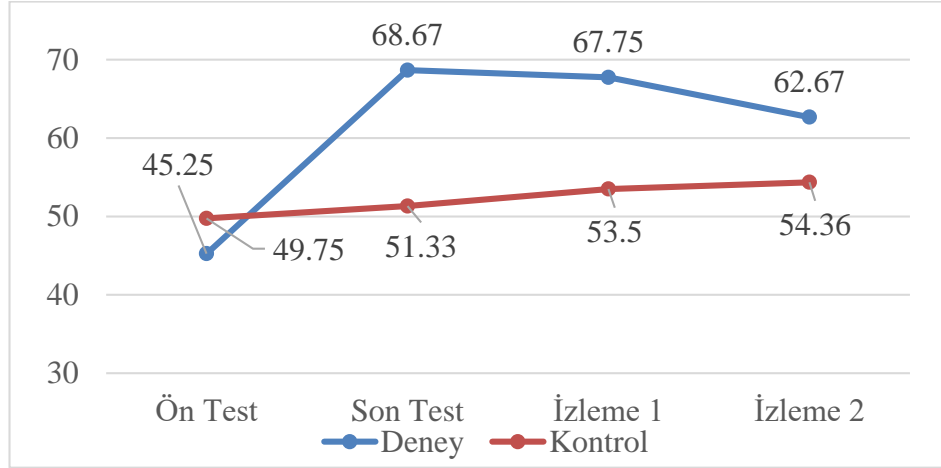
“Kontrol grubunun sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Çalışmanın son denencesi ile program uygulanmayan öğrencilerin ZSMÖ öntest ve sontest puanları değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun ZSMÖ Öntest ve Sontest Puanlarına Sonuçları

	Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	4	5.50	22	1.35	.176
	Pozitif	8	7.00	56		
	Eşit	0				

Tablo 6 değerlendirildiğinde, programın uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ZSMÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($z=1.35$, $p=.176$; $p>.05$) bulunamamıştır.

Çalışma kapsamında yer alan hem deney hem de kontrol grubunun ZSMÖ öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının ZSMÖ ortalamaları

Şekil 1’de zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanları ortalaması yer almaktadır. Program öncesi zorbalığa seyirci müdahale ölçeği ortalama puanı $X_{ort}=45.25$ ($ss=10.69$) iken, bu değer program sonrasında $X_{ort}=68.67$ ($ss=9.75$) olmuştur. Deneysel işlemin kalıcılığını test etmek için beş hafta sonra yapılan izleme ölçümünde ise ortalama puanın $X_{ort}=67.75$ ($ss=10.77$) ve altı ay sonra yapılan ikinci izleme ölçümünde ise $X_{ort}=62.67$ ($ss=12.53$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest, izleme testi-1 ve izleme testi-2 puan ortalamaları sırasıyla $X_{ort}=49.75$, ($ss=8.50$), $X_{ort}=51.33$ ($ss=10.77$), $X_{ort}=53.50$ ($ss=7.47$) ve $X_{ort}=54.36$ ($ss=5.03$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa müdahale etme

puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre göreceli olarak bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut araştırma ile zorbalığa seyirci olan öğrencilerin müdahale becerilerinin psiko-eğitim programı aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, zorbalığa seyirci müdahale programının deney grubundaki öğrencilerin zorbalık olayları karşısında müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla zorba ve kurban rollerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar betimsel araştırmalardan deneysel araştırmalara kadar uzanmaktadır. Buna karşılık seyirci rolüne odaklanan araştırmalar daha sınırlı düzeydedir. Bununla birlikte yurt içi alanyazında yeterince olmasa da son yıllarda artan sayıda özellikle yurt dışındaki çalışmalarda zorbalığa seyircilere ve seyircilerin müdahale becerisini geliştirmeye yönelik programlara yer verildiği ve bu programların etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Levine, Cassidy, Razier ve Icher (2002) zorbalığa seyirciler ile ilgili müdahale etme davranışına odaklandıkları çalışmalarında bireylerin daha fazla yakın ilişki kurduğu insanların zorbalığa maruz kalmaları durumunda daha az seyirci davranışı sergilediklerini göstermiştir. Lihnou ve Antonopoulou (2016) da çalışmalarında birbirine yakın sonuçlar elde edilecek şekilde özellikle bir zorbalık olayı ile birey karşı karşıya kaldığında zorbalığa uğrayan bireylere yönelik empatik yaklaşım sergilemeleri yakın ilişkiler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra seyircilerin kendilerini müdahale etme konusunda özyeterlik algılarının önemi üzerine durulduğu görülmektedir.

Zorbalığa seyirciler ile yapılan önemli çalışmalardan bir diğeri ise Midgett vd.'nin (2015) geliştirmiş olduğu STAC programıdır. Bu program ile ortaokul öğrencilerine müdahale becerisi kazandırmak hedef alınmıştır. Midgett vd.'nin (2017) bir başka çalışmasında da STAC programını destekler nitelikte zorbalığa seyirci müdahale becerisi geliştirme programı kapsamında ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hem müdahale

düzey ve becerilerinde hem de benlik saygılarında önemli değişimler gözlenmiş, bu değişimlerin kalıcılığı da yapılan çalışmalar ile desteklenmiştir. Özellikle programlar aracılığı ile müdahale becerisi kazandırılmaya çalışılan bir diğer program ise Garrity vd. (2004) tarafından hazırlanan Zorbalığa Dayanıklılık-CARES programıdır. Mevcut programda da ergenlere yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi benzer özellikler ve içeriklere odaklanıldığı ve zorbalığa seyirci öğrencilere müdahale becerisi kazandırma hedefini taşıdığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci denence ile zorbalığa seyirci öğrencilere yönelik müdahale becerisi geliştirmeye yönelik hazırlanan programın ardından gerçekleştirilen izleme ölçümleri sonucunda, müdahale programının uygulandığı grubun izleme testi-1 ve izleme testi-2 puanları arasında istatistiksel olarak farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu izleme ölçümleri kapsamında değerlendirildiğinde programın uygulandığı öğrencilerde program kapsamında kazanılması hedeflenen kazanımların ve amaçların etkisinin devam ettiği anlaşılmaktadır.

İzleme çalışmaları kapsamında etkisinin devam ettiği görülen diğer çalışmalarda da (Midgett ve Dumas, 2019; Johnston, Midgett, Dumas ve Moody, 2018) benzer şekilde STAC programının etkisi bir ay sonra yeniden değerlendirildiğinde devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sadece zorbalığa seyircilerde değil aynı zamanda zorbalık ile ilgili yapılan çalışmaların (Kleinsasser, Jouriles, McDonald ve Rosenfield, 2015; Frey vd., 2009) izleme ölçümleri de değerlendirildiğinde özellikle zorbalığa seyirciler konusuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle zorbalığa seyircilere müdahale becerisi kazandırılmasının zorbalığı önleme ve sonlandırılması sürecinde de oldukça önemli olduğu vurgulanmakla birlikte izleme çalışmaları ile etkisinin çok daha uzun süre etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada da görüldüğü üzere beş haftanın ve altı ayın sonunda programa katılan öğrencilerden alınan dönütler sonucunda programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesi ile programa katılan ve katılmayan öğrencilerin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde özellikle psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerinde artış olduğu

gözlenmiştir. Zorbalığa seyirciler ile ilgili yapılan çalışmalardan programın uygulandığı ve uygulanmadığı grubun karşılaştırılmasını hedef alan Frey vd.'in (2009) çalışmasında ilkökulda öğrenim gören öğrencilere yönelik hazırlanan Saygı Geliştirme programı ile programın uygulandığı grubun seyirci müdahale düzeylerinde ve becerilerinde belirgin düzeyde artış olduğu gözlenmiştir. Mevcut çalışmada da programın uygulandığı grubun müdahale düzeylerinde de benzer artışın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın son denencesinde kontrol grubundaki bireylerin hem öntest hem de sontest puanları değerlendirildiğinde bir farka rastlanmamıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmamasının nedeni ise zorbalığa seyirci müdahale becerisi geliştirmeye yönelik herhangi bir program uygulanmaması gösterilebilir. Benzer şekilde Midgett ve Doumas'ın (2019) STAC programı değerlendirildiğinde programın uygulanmadığı grubun öntest ve sontest puanları arasında farka rastlanmamıştır. Kleinsasser vd.'nin (2015) zorbalık türlerinden cinsel zorbalık ile başa çıkabilme temelli hazırladıkları programın değerlendirilmesi sonucunda benzer şekilde programın uygulanmadığı grupta yapılan değerlendirmeler sonucunda bir farka rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada da olduğu gibi kontrol grubunda yer alan bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmamasından kaynaklı olarak puanlar arasında bir farklılık görülmemiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın güçlü yönleri olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Zorbalığa seyirci bireylere yönelik geliştirilen psiko-eğitim programı ile zorbalığa müdahale becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak bununla birlikte öğrencilere sadece zorbalığa seyirci müdahale becerisi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin zorbalık olaylarını azaltmada ve önlemede rol alabilecekleri de düşünülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu beceriyi kazanan öğrencilerin zorbalık olaylarını azaltma ya da önlemeye ilişkin herhangi bir ölçümü yapılmamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Gelecek araştırmalar bu sınırlılığı göz önüne alarak tasarlanabilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise iç geçerliği tehdit eden ön test etkisidir (Karasar, 2012). Bununla ilgili gerekli önlemler alınmış olsa da bu bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Araştırmada aynı ölçek formları deney ve kontrol gruplarına belirli zaman aralıklarında (öntest, sontest, izleme test-1, izleme test-2) uygulanmıştır. Dolayısıyla deneklerin teste aşına olması gibi bir durum ortaya çıkabilir (Büyüköztürk, 2016). Her ne kadar teste aşına gibi bir sınırlılık olmakla birlikte ölçümler arasındaki zamanı uzatarak bu sınırlılığın etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte bu etkiyi azaltmanın bir diğer yolu olarak sonraki araştırmalarda verilerin normal dağılması durumunda kovaryans analizi yapılarak etkinin kontrol altına alınması sağlanabilir.

Çalışmanın sınırlılıkları ve sonuçları dikkate alınarak bazı önerilerde de bulunulmuştur. Araştırma ortaokul 6. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış, 11 oturum ile sınırlandırılmış, kapsamı ve oturumların süreleri öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış kısa süreli bir psiko-eğitim programıdır. Gelecek araştırmalarda farklı örneklem grupları ve kademeler seçilerek öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerisi incelenebilir.

Bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç göz önüne alındığında hazırlanan bu programın daha uzun süreli etkililiğini sağlamak adına gelecek araştırmalarda tüm okul yaklaşımı benimsenerek eğitim-öğretim sürecinde yer alan paydaşların katılımının sağlanması yararlı olabilir.

Zorbalığa seyirci kalan öğrencilere yönelik hazırlanmış olan bu programda seyirci müdahale modelinin temelini oluşturan beş aşamanın dışında empati, sağlıklı iletişim kurabilme, duyguların ifade edilmesi gibi kavramlara da yer verilerek oturumlarda etkinlikler aracılığı ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak bu kavramların sayısının artırılarak programın etkililiğinin artırılmasında etkili olacağı düşünölmektedir.

Çalışma kapsamında cinsiyet değişkeninin etkisi incelenmemiştir. Cinsiyet değişkeninin dikkate alındığı çalışmalar incelendiğinde cinsiyet farklılıklarının programlar da yer alması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak

çalışmalarda cinsiyet farklılıkları dikkate alınabilir, etkinlikler ve eğitim bu doğrultuda şekillendirilebilir.

Zorbalığa seyirci olan öğrencilere müdahale becerisi kazandırma programının bulguları dikkate alındığında müdahale becerilerini arttırdığı görülmektedir. Bundan sonra Türkiye’de yaygın olan zorbalığı önlemede mevcut programdan elde edilen bulguların kullanılması tüm zorbalık rollerinin değerlendirilmesi ve birlikte ele alınması açısından önem oluşturacaktır.

İzleme ölçümleri son testten 5 hafta ve 6 ay sonra olmak üzere iki ayrı zamanda uygulanmıştır. Daha sonraki araştırmalarda programın etkisinin ve devamlılığının incelenmesi amacıyla programın sonlandırılmasının ardından farklı zaman aralıklarında (Örn. 1 yıl, 3 yıl) izleme çalışmaları güncellenebilir.

Son olarak mevcut araştırmada seyirci öğrencilerin belirlenmesinde Katılımcı Rolü Ölçeği akran bildirim puanları dikkate alınmıştır. Bu çalışmanın ardından geliştirilecek ya da revize edilecek çalışmalarda sadece akran bildiriminin değil aynı zamanda öğrencinin kendisini nasıl değerlendirdiğinin de dikkate alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahmed, E. (2008). 'Stop it, that's enough': Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 3(3), 203-213. <https://doi.org/10.1080/17450120802002548>
- Bellmore, A., Ma, T., You, J., & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35, 1265-1276. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.04.012.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brown, N. W. (2018). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi*. (Çev. Yorğun, V.). Anı yayıncılık. 2. Baskı.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Resource.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Çokluk, Ö., Şekerciöğlü, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Atıf İndeksi, 001-414.
- Darley, M. J., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 (4), 377-383.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends and relationship to bullying. In: Bohart A. C., Arthur C., & Stipek D. J. (Eds.) *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*, (147-165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rolü gruplarında tepkisel amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ergül-Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2), 34-43. Doi: 10.1501/Kriz_0000000362
- Espelage, D. L., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776–801. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431611423017>
- Fluke, S. M. (2016). *Standing up or standing by: Examining the bystander effect in school bullying* (Order No. 10139916). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1821965291?accountid=11054>
- Fredricka, S. S., Jenkins, L.N. & Rayc K.(2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*. 79 (31-42).
- Frey, K. S., Hirschtein, K. M., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 466–481.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully proofing your school: working with victims and bullies in elementary schools* (3rd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001.
- Güçray, S. S., Çekici, F., ve Çolakkadıoğlu, O (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying; the bullies, the victims, the bystanders*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to pulling: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 195-204.
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38(6), 494–509. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21438>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S. & Summers, K. H. (2016) Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of*


- School Violence*, 15(3), 259-278.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290.
<https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jenkins, L.N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166.
<https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Johnston, A. D., Midgett, A., Doumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the “Aged-Up” STAC Bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73-87.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kingston, S. (2008). *Bullying as a social process: Factors influencing bystander behaviour*. Faculty of Child and Youth Studies, Master of Arts, Brock University St. Catharines, Ontario.
- Kleinsasser, A., Jouriles, E. N., McDonald, R., & Rosenfield, D. (2015). An online bystander intervention program for the prevention of sexual violence. *Psychol Violence*, 5(3), 227–235.
- Kurt Demirbaş, N., & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta seyirci müdahale ölçeği'nin (zsmö) türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 9 (54). 965-985.
- Latané, B., & Darley, M. J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221.
- Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437-2464.
<https://doi.org/10.1177/0886260511433508>
- Levine, M., Cassidy, C., Razier, G., & Icher, S.(2002). Self-categorization and bystander non-intervention: Two experimental studies. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (7), 1452-1463
- Levine M., & Crowther, S. (2008). The responsive bystander, how social group membership and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1429-1439.
<https://doi.org/10.1037/a0012634>
- Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Pupils' participant roles in bullying situations and their relation to perceptions of empathy and self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 291-304.

- Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor, 5*(4), 486-500.
- Midgett, A., Doumas, D., & Trull, R. (2017). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling, 20*(1), 172-183.
- Midgett, A., & Doumas, D. (2019). The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development, 97*, 270-280.
- Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B.A. (2019). *National center for education statistics: indicators of school crime and safety*. Retrieved from <http://nces.ed.gov>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association, 285*, 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Nocentini, A., Menesini, E. & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence, 36*(3), 495-505. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.10.001>
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassments. *Journal of Adolescence, 37*, 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.004>
- Nickerson, A. B., Feeley, T. H., & Tsay-Vogel, M. (2016). Applying mass communication theory to bystander intervention in Bullying. *Adolescent Research Review, 2*(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0030-3>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*, 33-41. doi: 10.13189/ujer.2013.01020.
- Parris, L., Jungert, T., Thornberg, R., Varjas, K., Meyers, J., Grunewald, S. ve Shriberg D. (2020). Bullying bystander behaviors: The role of coping effectiveness and the moderating effect of gender. *Candinavian Journal of Psychology, 61*. 38-46.
- Pekel, N. (2004) *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pişkin M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: okul zorbalığı. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi Kongre Kitabı*: 125, 9-11 Temmuz 2003, Malatya.
- Polanin, J. R., Espelage, D. R., & Pigott, D. T. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47– 65.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284. <https://doi.org/10.1177/0143034311415906>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151. doi: 10.1177/0165025410378068.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status with in the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*. 28, 246–258.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: what it looks like and how to manage it*. california: Paul Chapman Publishing & Corwin Pres.
- Tsang, S. K. M., Hui, K. P. E., & Law B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278-2286.
- Türk, T. (2018). Lise öğrencilerinde zorbalığa tanıklık yaşantısı: Kişilerarası ilişki, adil dünya inancı ve empati bağlamında karma bir araştırma. (yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2001). *The relationship of bullying, family environment and popularity*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.

ORCID

Neşe KURT DEMİRBAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-8923-9813>

Kemal ÖZTEMEL  <https://orcid.org/0000-0002-8068-3897>

SUMMARY

Introduction: Bullying is not an event occurring in isolation, but rather it is evaluated as a group process (Salmivalli, 1999; Jenkins and Nickerson, 2017). Within the scope of this evaluation, it is seen that individuals taking part in bullying process exhibit different behaviors by performing various roles. Those who exhibit bullying behaviors towards weaker students are referred to as a “bully”, those who are exposed to the bullying of stronger students are referred to as a “victim”, and the ones who are both bullied and bully others are referred to as a “bully/victim”. Considering their participant roles in bullying, another important role is of “bystanders” who are not bullied but watch both bullying and victim.

This study focuses on expanding the current understanding of bystander response to bullying in the face of bullying incidents. Bystander intervention aims to encourage the behavior of bystanders to stop aggression or mitigate the effects of aggression.

Method: In this study, in which it was aimed to develop the middle school students who are watching the bullying to develop their intervention skills against bullying through the psycho-education program, the effect of the psycho-education program was examined using the pretest, posttest and follow-up test-based quasi-experimental model with experimental and control groups.

The Bystander Intervention in Bullying Scale (ZSMÖ; Kurt Demirbaş & Öztemel, 2019) was applied to 206 students (110 girls and 96 boys) studying in Ankara province in determining the experimental (12 students) and control groups (12 students), which are the study groups of the study.

In order to determine the group members who will participate in the psycho-education program, the Bystander Intervention in Bullying Scale (Kurt Demirbaş and Öztemel, 2019) and the Participant Role Scale (Ergül, 2009) was applied.

The Bystander Intervention in Bullying Scale. It was developed by Jenkins and Nickerson (2019) to determine individuals' bystander intervention levels to bullying. “The Bystander Intervention in Bullying Scale” adapted into Turkish by Kurt Demirbaş and Öztemel (2019) consists of five sub-dimensions and 16 items as in the original. Model fit indices in the scale showed that the expected five-factor structure for both the first and second levels was appropriate.

Participant Role Scale. Salmivalli et al. (1996) and revised by Salmivalli and Voeten (2004), aims to measure how children and adolescents behave in bullying situations. It was adapted into Turkish by Ergül (2009). The scale consists of five subscales as bully, helper, supporter, advocate and spectator, and a total of 15 items.

Results:

It is seen that there is a significant difference ($z= 3.06, p< .05$) between the posttest and pretest scores of the students participating in the study they got from ZSMÖ. In summary, this finding obtained can be interpreted as that the applied program is effective in increasing the bystander intervention skills against bullying.

It is seen that there is no significant difference (follow-up 1 test; $z=1.079$; $p>0.05$; follow up 2 test; $z=1.684$; $p>0.05$.) between the follow-up test and posttest scores of the students participating in the study. Therefore, it can be interpreted that the effect of the program applied to the experimental group is permanent.

It was found that there is a significant difference ($U = 17$, $p < .05$) between the posttest scores that the experimental and control groups got from BISB. Considering the mean ranks, it is understood that the students participating in the bullying bystander intervention skill program have higher intervention skill levels compared to the students who do not participate in the program.


It shows that there is no significant difference ($z = 1.35$, $p = .176$; $p > .05$) between the pre-test and post-test scores of the control group individuals obtained from ZSMÖ. This finding supports the hypothesis.

Discussion & Conclusion

According to the results of the findings, it was seen that the psycho-education program applied to the experimental group was effective in the intervention levels of the students to the bullying and the effect of the program continued.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.02.2019 tarih ve E.14919 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Neşe KURT DEMİRBAŞ**'ın, **Doç.Dr. Kemal ÖZTEMEL**'in danışmanlığında yürüttüğü "*Psiko-Eğitim Programının Zorbalığa seyirci Olan Ortaokul Öğrencilerinin Müdahale Becerilerine Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 12.03.2019 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-015

Ek: 1 Liste

GEFAD / GUJGEF42(2): 1605-1639(2022)

Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması * **

Teachers' Views on Organizational Climate: A Case Study

İlknur ÇETİNKAYA¹, Didem KOŞAR²

¹Milli Eğitim Bakanlığı. ilknurctnkaya@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

didemkosar@hacettepe.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 26.04.2022

Yayına Kabul Tarihi: 14.07.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okullarının iklimine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bulunan bir ortaokulda görev yapan öğretmenler arasından, gönüllülük esas olmak kaydı ile maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olup durum desenindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler okullarındaki iklimi kapalı bulduklarını, okulda kendilerini iyi hissetmediklerini, okulda gruplaşmalar yaşansa da genel olarak iletişimlerinin kendi gruplarında iyi olduğunu ve güveni kendi grupları arasında sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okullarının ikliminin öncelikli olarak okul yönetimi, meslektaşları arasındaki iletişim ve okulun çevresi tarafından etkilendiğini vurgulamışlardır. Ayrıca veliler ile iletişimi, okulun fiziki donanımı, okul kuralları ve öğretmen sirkülasyonu okulun iklimine etki etmektedir. Araştırmada bulgulara dayalı olarak; güçlü, olumlu ve sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul iklimi, Okul yöneticisi, Öğretmen

***Alıntılama:** Çetinkaya, İ. ve Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1605-1639.

**Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Didem Koşar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of teachers on the organizational climate of their schools. The research was conducted with the teachers who were chosen among the teachers working in a secondary school in Ankara in the 2020-2021 academic year, on a voluntary basis, with the maximum variety and criterion sampling method. The research was carried out with the qualitative research and case study design. Semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool in the study. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the results of the research, the teachers stated that they found the climate in their school closed, they did not feel good at school, their communication was generally good in their own groups even though there were groupings at school and they provided trust among their own groups. Teachers emphasized that the organizational climate of their schools is primarily affected by the school administration, the communication between their colleagues and the school environment. In addition, according to opinions, communication with parents, physical equipment of the school, school rules and teacher circulation also affect the organizational climate of the school. In the research, suggestions were made to create strong, positive and healthy organizational climate based on the findings.

Keywords: School climate, School administrator, Teacher

GİRİŞ

Örgüt iklimi, örgüt çalışanlarının davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte kimlik kazandıran ve örgüte egemen olan tüm özelliklerdir (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi, bir örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü betimleyen, örgütü diğer örgütlerden farklı kılan, örgütün iç çevresinin sürekli, kararlı ve değişmez niteliğine sahip, somut olarak gözle görülemeyen ve elle tutulamayan, örgütteki bireylerin davranışlarından etkilenen ve onları etkileyen, örgütteki bireyler tarafından hissedilen ve algılanan psikolojik bir kavramdır. Aynı zamanda bireylerin çalıştıkları çalışma çevresi ile ilgili sahip oldukları algılarının da ortalamasıdır (Karcıoğlu, 2001). Gök'e (2009) göre kurumdaki kurallar, çalışanların davranışları, tutumları ve ortak algılar sonucu oluşan, örgütün içsel özelliklerini yansıtan çalışma ortamının atmosferi örgüt iklimini oluşturmaktadır. Varol'a (1989) göre, örgüt kültürünün örgütte yaratmış olduğu hava veya atmosfer örgüt iklimi olarak tanımlanmaktadır. Örgüt iklimi, örgütteki bireylerin örgütte oluşan şartları, olayları ve faktörleri nasıl algıladıklarını temsil etmektedir (Balcı Bucak, 2002). Örgüt üyelerinin var olan iklimi nasıl algıladıkları ile ilişkili olup, soyut bir kavramdır (Gürcüoğlu ve Uyar, 2020). İklim, belirli bir zaman

diliminde, bir örgütün özelliklerini tanımlamak için kullanılan özellikler olup, bu özellikler örgütte bulunan bireylerin davranışlarını etkiler ve bir örgütü diğer örgütlerden ayırır (Balcı Bucak, 2002). Örgütün fiziki yapısı bütün çalışanlar tarafından aynı şekilde görülmesine rağmen, örgütün psikolojik yapısını oluşturan örgüt iklimi, çalışan sayısı kadar farklı olabilmektedir (Tutar ve Altınöz, 2010).

Örgüt İkliminin Boyutları

Halpin ve Croft (1966) örgüt ikliminin boyutlarını sekiz alt boyuta ayırmaktadır. Öğretmenler ile ilgili örgütsel iklim boyutları çözülme, engellenme, moral ve samimiyettir. Çözülme, öğretmenlerin bir araya gelmeyi tercih etmemeleri ve göreve ilişkin birbirleriyle grup oluşturmamaları durumu; engellenme öğretmenlerin kuralların, yazma ile ilgili işlemlerin ve yönetsel işlerin engel oluşturdukları görüşüne sahip olmalarıdır. Öğretmenlere yöneticiler tarafından meşgul edici görevler verilerek engellenmeleri ya da yöneticilerin işleri kolaylaştırmaları gerektiği yerde zorlaştırdıkları görüşüdür. Moral öğretmenlerin yaptıkları işten hoşlanmaları ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, birlik duygusu iken samimiyet, okuldaki öğretmenler arasındaki sosyal uyumun derecesidir. Yöneticiler ile ilgili örgütsel iklim boyutları ise yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış göstermedir. Yüksekte bakma yöneticiler ve yönetilenler arasındaki psikolojik uzaklıktır. Yakından kontrol, müdürün öğretmenlerden daha fazla görev talep etmesi, onları yakından kontrol etmesi, sonuca odaklanmalarıdır. İşe dönüklük, müdürün ortaya koymuş olduğu sıkı çalışma şekli ve dinamik davranışlarıdır. Anlayış gösterme ise müdürün öğretmenlere anlayışlı davranışlar göstermesi, onlara insanca davranma eğiliminde olmasıdır (aktaran Dağlı, 2018).

Hoy ve Miskel (2015) okul ikliminin boyutlarını; destekleyici, kısıtlayıcı, emredici müdür davranışı, ilgisiz, meslektaşlığa dayalı ve samimi öğretmen davranışı olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Destekleyici müdür davranışı boyutu, öğretmenler için temel olan bir ilgi durumunu yansıtmaktadır. Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda müdür, öğretmenlere kırtasiye işleri, rutin görevler ve yoğun işler ile görevlendirmektedir. Emredici müdür davranışında müdür en ufak detaylara kadar bütün öğretmenleri ve

okul etkinliklerini sürekli olarak ve yakından takip etmektedir. İlgisiz öğretmen davranışı boyutunda öğretmenler okulda sadece zamanlarını doldurmaktadır. Meslektaşlığa dayalı öğretmen davranışı boyutunda öğretmenler kabul edici, hırslı ve meslektaşlarının profesyonelliğine karşı saygılıdır. Samimi öğretmen davranışı boyutunda öğretmenler sık sık bir araya gelirler, yakın arkadaşlardır. Okul içerisindeki sosyal destek ağının güçlü ve yakın olduğunu yansıtmaktadır.

Örgütsel İklim Tipleri

Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayıran özelliklerdir; bu sebeple her örgüt, diğer örgütlerden farklı bir iklim tipine sahiptir (Çağlayan, 2014). Örgüt ikliminin örgüt üyelerince farklı düzey ve biçimlerde algılanması, örgüt ikliminin farklı şekillerde sınıflandırılmasına olanak sağlamıştır (Ural, 2014).

Halpin ve Croft'a (1966) göre örgütsel iklim tipleri açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir. Açık iklim yönetici ve öğretmenlerin iyi bir uyum içinde olduğu, birbirleri ile tartışmadıkları okulu ifade etmektedir. Bağımsız iklimde öğretmenlerin morali açık iklim kadar olmasa da oldukça yüksektir; sosyal ihtiyaçlara önem verilir. Kontrollü iklim ortamında esas olan görevi yapmaktır, arkadaşlık ilişkilerine, sosyal ihtiyaçlara pek yer yoktur. Samimi iklimde müdür ve öğretmenler arasında belirgin bir arkadaşlık ilişkisi vardır. Babacan iklim kısmen kapalı iklimdir. Kapalı iklimde müdür öğretmenleri yönlendirmede etkili değildir, öğretmenlerin başarılı olmaları için kolaylık tanımaz. Öğretmenler bir arada çalışmadıkları için grup başarısı ve moraller düşüktür. Müdür davranışları ile örnek olmadığı için öğretmenleri güdüleyemez. Öğretmenler müdürü samimi bulmazlar. Çözülme, yakından kontrol ve engellenme boyutları yüksek, moral, işe dönüklük, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür (aktaran Dağlı, 2018).

Hoy ve Miskel (2015) okulların iklim tiplerini açık iklim ve kapalı iklim olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Açık iklim öğretmenlerin kendi aralarındaki ve müdür ile öğretmenler arasındaki saygı ve iş birliği ile belirlenir. Müdür, dinler ve öğretmenlerin önerilerine açıktır, sık sık ve gerçekçi övgülerde bulunur, öğretmenlerin mesleki

yeterliliklerine saygı duyar. Müdür, öğretmenleri fazla yönlendirmeden, öğretmenlerin kendi performanslarını gösterebilmeleri için onları özgür bırakır, bürokratik işlere çok girmeden kolaylaştıran liderlik davranışları sergiler. Öğretmen davranışları da okul içinde açıktır ve mesleki etkileşimleri desteklenmektedir. Öğretmenler yakın arkadaş olup, birbirlerini çok iyi tanır. İşlerine sadıktırlar ve iş birliğine açıktırlar. Kapalı iklim açık iklimin karşıtı özelliklere sahiptir. Müdür ve öğretmenler müdürün verdiği, baskı hissettiren, rutin işler ve iş yüküyle ve öğretmenlerin düşük düzeyde katılım ve adanmışlığı ile sadece kendi işleri ile ilgileniyorlarmış gibi görünmektedirler. Müdür etkili olmayan, kontrolcü ve katı bir liderlik tarzı sergilemektedir. Bu tarz, doğru olmayan davranışlar, hayal kırıklığı, duyarsızlık ve genel bir şüphe hâli yaratmakla birlikte, öğretmenlerin birbirlerine güvensizlik duymalarına neden olmaktadır. Kapalı iklime sahip okullar, katı bir yapıya sahip, engelleyen, desteklemeyen, kontrolcü müdürlere ve kendini örgüte adayamayan öğretmenlere sahiptir.

Eğitim Örgütlerinde İklim

Toplum tarafından okula yüklenen görevlerin yerine getirilmesi sürecinde gösterilen başarı, okulların ikliminden etkilenmektedir (Buluç ve Şenel, 2016). Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı, toplumun geleceği olan çocukları davranış, beceri ve bilgi açısından başarılı ve sağlıklı yetiştirmektir. Eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için okullar, bilginin aktarıldığı, korunduğu, yeniden üretildiği ve insanların ihtiyaçlarına ve beklentilerine karşılık bulabildiği kurumlar olmalıdır. Bu yönden bakıldığında okulların örgüt ikliminin önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010). Eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha etkili sağlanabilmesi ve okuldaki davranış şekillerinin analizinin daha iyi yapılabilmesi için, okulların iklimi dikkatli bir şekilde incelenmelidir (Sezgin ve Kılınç, 2011) çünkü eğitim kurumları birer sosyal sistemler olarak insan ilişkilerinin en yoğun düzeyde yaşadığı örgütlerdir.

Okulların da diğer tüm örgütlerde olduğu gibi kendine özgü bir iklim bulunmaktadır. Okulun öğretmenleri işleyiş ve yapı yönünden etkilemesi algı ve duygu biçiminde görülmekte, duygu da okul iklimi olarak ifade edilmektedir. Okulun işleyişi ve yapısı

eğitim programının uygulanmasını ve planlanmasını, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğilimini ve okulun karakterini önemli derecede etkilemektedir (Memduhoğlu ve Şeker, 2011). İklim bir okulun, güçlü ve sürekli özelliğidir, psikolojik karakteridir. Bu özellikler okulları birbirlerinden ayırır, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını ve okul ile ilgili hislerini etkiler. İklim, herhangi bir okulda işlerin nasıl gittiği ve sonuçların kestirilmesi ile ilgili bir fikir sağlar (Aydın, 2018).

Okul iklimi, okulun eğitsel görevlerini yerine getirebilmesinde merkezi konumdadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Okul iklimi, okul hayatının karakteri ve kalitesidir (Özdemir ve Arık, 2018). Okul iklimi, okuldaki öğrenciler ve tüm çalışanlar olmak üzere, onların kişisel özelliklerine ve deneyimlerine bağlı olarak, okul ve okuldaki diğer bireyler ile ilgili kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili bir duygu olup okulun tamamına etki etmektedir (Dağlı, 2018); dolayısıyla öğrenci, öğretmen ve yönetim arasındaki ilişkiler, okul ikliminin oluşmasında önemli bir role sahiptir (Gündoğan ve Koçak, 2017). Okul ikliminin okuldaki bireylerin davranış ve tutumları ile ilişkisi yüksektir (Şentürk ve Sağnak, 2012), hedefleri, değerleri, normları, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme ile ilgili uygulamaları örgütsel yapıyı yansıtmakta ve okuldaki bireylerin okul yaşantılarının tecrübelerine dayanmaktadır.

Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran, onu saran fiziksel ve sosyal çevrenin çalışanlar ve öğrenciler ile etkileşimi sonucunda oluşan ve okuldaki tüm bireyler tarafından psikolojik olarak hissedilen, algılanan özelliklerin tamamıdır. Örgüt iklimi, bireylerin örgüt ile olan ilişkisinde, örgüte olan bağlılıkta, çalışanların güdülenme durumlarında, örgütsel amaçlara ulaşılması yönünde gösterilen gayret ve iş tatmini üzerinde ne derece etkili ise, okulların iklimi de okulların çevre ile olan ilişkisinde, çalışanlar arası ilişkilerde, öğrencilerin başarı durumunda, okula olan bağlılıkta, okulların amaçlarına ulaşabilme düzeyinde o derece etkilidir (Topçu, 2019). İklim, öğretmenlerin davranışlarını etkilemektedir ve okuldaki davranışlara yönelik olarak ortak olan algılar üzerine kuruludur. Üye etkileşimlerinin sonucu olarak ve üyelerin kendi aralarındaki iletişimlerinin niteliğinin derecesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Genelde eğitim örgütleri diğer örgütlerden, özelde ise her okul bir diğer okuldan farklı özelliklere sahiptir çünkü örgütü oluşturan unsurlardan birisi de kişilerdir. Kişilerin sahip oldukları değerlerin, davranışların ve algıların birbirinden farklılık göstermesi, iklimlerin de farklılaşmasına neden olmaktadır (Diş, 2015). Türk eğitim sistemi içerisinde her bir okulun kendine has bir iklimi vardır. Her okul, sahip olduğu iklim ile içerisinde bulunan bireyleri farklı şekillerde etkilemekte, çevresi ile ilişkilerinde farklı bir etkileşim süreci yaşamakta, öğretmenleri ve diğer çalışanları okula bağlılık açısından da yine farklı şekilde etkilemektedir. Birçok değişkenin sonucu olarak oluşan ve kendine has özellikler bütünü olarak tanımlanan iklim, okulların verimliliğini, etkililiğini, amaçlara ulaşma düzeyini farklı şekillerde etkilemektedir. Dolayısıyla her okulun çıktısı da bu durumların sonucu olarak farklı olmaktadır (Topçu, 2019).

Yale Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre sağlıklı bir okul iklimini belirleyen faktörler şunlardır (Haynes vd., 1997, aktaran Çağlayan, 2014); başarı ve motivasyon; öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair inanç düzeyleri ve öğrenmeye yönelik isteklilikleridir. İş birlikli karar verme; öğrenci, öğretmen ve velilerin okul ile ilgili alınan kararlara katılımlarıdır. Eşitlik ve adalet, öğrencilerin etnik kimliklerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın hepsine eşit muamele gösterilmesidir. Genel okul atmosferi okul içerisindeki güven ve saygı ile iletişimin kalitesidir. Düzen ve disiplin, öğrenci davranışlarının okul ortamına uygunluğudur. Velilerle iş birliği, velilerin okulda yapılan etkinliklere katılım sıklığıdır. Okul-toplum ilişkileri, okula toplum tarafından verilen destektir. Öğrenime verilen önem, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri yönünde gösterdikleri çabadır. Öğretmenlerin beklentileri, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik yönden başarılı olacaklarına ve gelecekte de başarılı bir hayat süreceklerine dair inanç ve beklentileridir. Önderlik, okul yöneticisinin pozitif bir okul iklimi oluşturmasındaki rolüdür. Kaynakların paylaşımı, okul etkinliklerine katılımı ekipmanların ve malzemelerin paylaşılmasındaki adalettir. Duyarlılık ve ilgi, okul yöneticisinin öğretmenler, öğrenciler ve velilere gösterdiği ilgi ve onların gereksinimlerinin karşılanmasını önemsemesidir. Okul binası, okul binasının görünüşüdür.

Okul ikliminin oluşmasında birçok faktörün ve bireyin etkisi vardır. Yönetici tutum ve davranışları, bir okulun ikliminin oluşmasında rolü olan en önemli etkenlerdendir. Çünkü yöneticiler, kişiler arası etkileşimin niteliğini değiştirebilecek konumdadırlar. Aynı zamanda okuldaki öğretmenler, diğer çalışanlar ve okulun ham maddesi durumundaki öğrenciler de bir okulun ikliminin oluşmasında rolü olan diğer bireylerdir (Topçu, 2019). Dağlı'ya (2018) göre eğitim ve öğretimin lideri konumundaki okul müdürünün, okulun iklimi üzerinde doğrudan etkisi vardır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul ortamındaki tavır ve davranışları, tutumları, duygusal bağları okul iklimini oluşturur. Okul iklimi, okuldaki çalışanların okul ile ilgili duygularıdır. Okulun çevresi ile olan etkileşimi, bireylerin amaçları ile okulun amaçları arasında kurulan denge, okulun amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyi ve okuldaki yöneticilerin ve çalışanların kişilik özellikleri, bir okulun iklimine etki eden temel etkenlerdir (Topçu, 2019). Yönetici ve öğretmenlerin algılamalarına bağlı olarak okulun örgütsel ikliminin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarının dengelenmesini, daha bütüncül bir yaklaşımla da, okulda çağdaş yönetim süreçlerinin uygulanmasıyla birlikte örgütün amaçlarının gerçekleştirilebilmesini sağlayabilir (Peker, 1993). Çağlayan'a (2014) göre de özel bir çevreye sahip olan okul örgütünü anlayabilmek ve değişiklikleri izleyebilmek açısından okul iklimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Müdürün liderlik davranışları okul iklimini doğrudan etkilemektedir. Okul müdürünün okuldaki çalışanları ve öğrencileri güdüleme davranışları ve nitelikli eğitimin alınmasına zemin hazırlaması, öğrencilerin başarısını olumlu olarak etkilemektedir. Okul müdürü tüm çalışanlara adaletli davranmalı, herkese eşit mesafede olmalı ve okulda açık iklimin oluşturulması sürecinde hassas davranmalıdır. Açık iklime sahip okullarda, öğretmenlerin moralinin yüksek olmasından kaynaklı iş doyumları, örgüte bağlılıkları ve öz saygıları da artmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri ve öğrencileri maddi ve manevi konuda destekleme yönünde çaba harcamalıdır. Okul müdürlerinin göstermiş oldukları bu çaba öğrencilerin ve öğretmenlerin moralini artırır, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dayanışmayı güçlendirir. Okul müdürünün bu davranışlarının öğrenme-öğretme sürecini olumlu olarak etkilemesi öğrenci başarısına da yansiyacaktır (Dağlı, 2018).

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında Dinçer’in çalışmasında (2013) örgüt ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Kılıç’ın çalışmasında (2013), öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Örgüt iklimi ile eğitsel denetim arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğretmen ve yöneticilerin eğitsel denetime yönelik olumlu tutumlarının okul iklimini de olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Savaşkan (2019) araştırmasında çalışanların örgütleri tarafından ilgi gördüklerinde ve takdir edilip önemsendiklerini hissettiklerinde, örgütle özdeşleşme ve örgüte olan aidiyet düzeylerinin arttığı sonucuna varmıştır. Salatan’ın (2017) çalışma sonucuna göre, örgüt iklimi algısının öğretmen performansı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ve öğretmen performansı arttıkça örgüt iklimi algısının da arttığı belirlenmiştir. Ergenekon’un çalışmasında (2019), örgüt iklimi üzerindeki değişimin önemli ölçüde öğretmenler ile yöneticiler arasındaki örgütsel iletişimin niteliğinden ve yöneticilerin öğretmenlere karşı göstermiş oldukları davranış ve tutumdan etkilendiği görülmüştür. Yöneticilerinin iletişim becerilerinin yüksek olduğu okulların örgüt ikliminin de yüksek düzeyde algılandığı sonucuna varılmıştır. Tahaoğlu’nun (2007) çalışma sonucuna göre okulların iklimi ile okul müdürlerinin liderlik rolleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde amacına ulaşmasında okulun sağlıklı bir örgüt iklimine sahip olması oldukça önemlidir. Sağlıklı örgüt iklimine sahip olan okullarda öncelikli amaç, öğrencilerin öğrenmesi ve akademik gelişme göstermesidir. Okulların etkili ve verimli olabilmesi, var olan örgütsel sorunların anlaşılıp, çözülmesi ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması ile gerçekleştirilebilir. Örgüt iklimini oluşturan unsurları belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar, örgütün etkililiğini ve verimliliğini geliştirmek için bulunulacak girişimlerde, örgütün hangi yönleriyle iyileştirilmesi gerektiği konularında araştırmacılara ve uygulayıcılara fikir verecektir (Özgenel, 2020). Bu çalışma ile örgüt ikliminin öğretmen algılarına göre ortaya çıkan bulguları doğrultusunda, araştırma yapılan okulun örgüt ikliminin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanarak, yapılacak değerlendirmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğine ve etkililiğine, okulların amaç ve hedeflerine

ulaşabilmesine, öğretmen ve okul çalışanlarının ihtiyaçlarının değerlendirilmesine ve okul yönetimi alanındaki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ankara’da bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir; Öğretmenlerin okullarındaki (i) mevcut örgüt ikliminin özelliklerine, (ii) örgüt ikliminin oluşmasında rol oynayan etmenlere (iii) iklimin sonuçlarına (iv) açık bir örgüt ikliminin oluşturulmasına ilişkin görüşleri nelerdir? Araştırma sonuçları doğrultusunda politika yapıcılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere okullarının sağlıklı bir örgüt iklimine sahip olması bağlamında fikir, görüş ve öneri sunulması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma durum desenindedir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birden fazla durumun, derinlikli bir şekilde araştırılmasıdır. Bir durumla ilişkili olan etkenler, bütüncül bir yaklaşım doğrultusunda araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Merriam’a (2018) göre durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenerek incelenmesidir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın durumu, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarının var olan örgüt iklimidir ve bu iklimin okula yansımalarıdır. Bu kapsamda, belirtilen duruma ilişkin, katılımcıların görüşlerine ve yaşanmış tecrübelerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, küçük bir örneklem oluşturarak, bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede sağlamaktır. Araştırmada çeşitliliğin sağlanmasında; cinsiyet, yaş, branş, okuldaki hizmet yılı, öğrenim durumu gibi değişkenler kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemede ise, araştırmacının erişilmesi kolay ve yakın olan bir durumu seçmesi, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmaktadır. COVID-19 pandemi sürecinden dolayı, görüşmelerin çevrim içi ortamda yapıldığı bir süreçte, katılımcılara ulaşabilmenin zorluğundan da kaynaklı, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede ise temel anlayış, önceden belirlenen birtakım ölçütlerin karşılandığı bütün durumların karşılanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenler için belirlenen ölçüt, öğretmenlerin en az iki yıl aynı okulda görev yapıyor olmalarıdır. Nitekim öğretmenlerin görev yaptıkları okulun iklimini değerlendirebilmeleri için belirli bir süre o okulda görev yapmış olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu veri doygunluğuna bağlı kalınarak 11 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin dokuzu kadın, ikisi erkektir; üçü yüksek lisans, sekizi lisans mezunudur. Okuldaki çalışma sürelerinin iki ile dokuz yıl, yaşlarının 28 ile 42, mesleki kıdemlerinin üç ile 17 arasında değiştiği, branşlarının Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Yabancı Dil ve PDR olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmen değişikliğinin çok sık yaşanmasından dolayı okulda görev yapan öğretmenler genel olarak genç ve orta yaş olup, öğretmenlerin yaş grupları birbirlerine yakındır. Katılımcıların gizliliğini korumak üzere araştırma bulgularında yapılan doğrudan alıntılarda Bahar, Elif, Nuray, Burcu, Haydar, Ayşe, Kübra, Demet, Aylin, Leyla ve Zeynel şeklinde isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken, ilgili alanyazın detaylı bir şekilde taranmış, literatüre dayalı çeşitli sorular oluşturularak, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen öneriler ve eleştiriler sonucunda, sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak, sorular uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu; kişisel bilgiler ve öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşlerini ortaya koyacak sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Verileri toplayabilmek için gerekli başvurular yapıp, izinler alındıktan sonra çalışma grubundaki öğretmenler ile iletişime geçilmiştir. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, araştırma sürecinde katılımın gönüllük esaslı olduğu, kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ilkesine saygı duyulacağı açıklamasında bulunulmuştur. COVID-19 salgın sürecinden kaynaklı öğretmenler ile yüz yüze görüşmelerin yapılması mümkün olmamıştır. Bu sebeple, katılımcı öğretmenler ile kararlaştırılan uygun gün ve saatte çevrim içi görüşmeler yapılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler, katılımcı öğretmenlerin onayı alınarak, kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, daha sonra bilgisayara yazılı olarak aktarılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35-75 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır; özünde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize etmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda öncelikle katılımcıların görüşmelerde verdikleri yanıtlar, araştırmanın temel amacı ve alt amaçlar dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinden sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek kodların

ortak yönleri belirlenmiş; alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamayı araştırmının ana hatlarını oluşturan temaların oluşturulması aşaması takip etmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Araştırmada iç geçerlik; uzman incelemesi, katılımcı teyidi, bulguların doğrudan alıntılarla verilmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alanyazınla tutarlılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik, araştırma yönteminin ayrıntılı olarak tanımlanmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının verilerle tutarlılığına ilişkin tutarlık incelemesiyle iç güvenilirlik, veri toplama sürecinin ve analizinin ayrıntılı betimlenmesi yoluyla da dış güvenilirlik sağlanmıştır.

Alan Notları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yaklaşık 900 öğrenci ve 42 öğretmen bulunmaktadır. Okul; 22 derslik, bir tane çok amaçlı salon, bir kütüphane ve bir laboratuvarı bünyesinde bulundurmaktadır. Her sınıfın mevcudu ortalama 39-40 öğrenciden oluşmaktadır. Okul yönetimi bir müdür, iki müdür yardımcısından oluşmaktadır. Okul ilçe merkezine bir km, il merkezine yedi km uzaklıktadır.

Araştırmacılarından biri yaklaşık üç yıl çalışma yapılan okulda görev yapmış olup okuldaki iklim hakkında bilgi ve deneyim sahibidir. Okulda yaşanan sık öğretmen sirkülasyonunun öğrencilerin performanslarına etkisi, öğretmenler arası gruplaşmalar, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki etkileşimin güçlü olmaması, sorumluluk ve görevlerin fazlalığı nedeni ile okulun iç paydaşlarındaki fiziksel ve mental yoğunluk ve yorgunluk, veli ile öğretmenlerin zaman zaman yaşadığı olumsuz iletişimler, okul çevresinde yaşanan ve okulu da etkileyen olumsuz olaylar, akademik başarısızlık okulda kapalı bir iklimin hâkimiyetine işaret etmektedir. Okulda sağlıklı ve olumlu olmayan okul iklimi iletişim ortamını, öğrenci başarısını, öğrencilerin nitelikli okullara yerleşme oranını, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını, öğretmenlerin okula olan bağlılığını, motivasyonunu ve iş tatminini, öğrencilerin okula istekli gelme durumunu ve okulun öğretmen ve öğrenciler tarafından tercih edilmesini etkilediğinden bu

okuldaki iklim, iklime etki eden faktörlerin ve sonuçlarının okulda görev yapan öğretmenlerin gözünden de betimlenmesi araştırmaya değer görülmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmesine özen gösterilmiştir. Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2022 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan yüksek lisans tezi verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasına yönelik Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır. Ayrıca veriler Millî Eğitim Bakanlığında alınan araştırma izni ile gönüllü katılımcılardan toplanmıştır. Etik kurul onayı EK 1'de sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlerin Okullarının İklimine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okullarının mevcut durumdaki iklimine ilişkin görüşleri incelendiğinde; hissedilenler ve ortam olarak iki alt tema bulunmuştur. Hissedilenler alt temasında mutsuz, tedirgin, rahatsız, güvensiz, yorgun kodları belirlenmiştir. Ortam alt temasında ise gergin ve olumlu ortaya çıkan kodlardır.

Öğretmenler, görev yaptıkları okulda kendilerini rahat hissedemediklerini, sürekli olumsuz bir durum ile karşılaşabilecek şekilde diken üstünde olduklarını, böyle bir kaygı taşımanın da hem öğrencileri hem de meslektaşları ile aralarındaki iletişime yansıdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda okul yönetimi nedeni ile kendilerini baskı altında hissettiklerini, bunun da çoğunlukla sağlıklı bir iletişim ortamı olmamasından kaynaklandığını, kalabalık okul mevcudunun da iklime kötü etki ettiğini belirtmişlerdir.

Okullarının iklimine ilişkin hislerini olumsuz olarak bildiren, okulda mutsuz ve tedirgin olduğunu dile getiren Bahar *“Okulun örgüt iklimi için çok çok kötü demek istiyorum. Puslu bir hava. Bolca dikenli olan, insanın yanına bile yaklaşmak istemediği bir durum. Okulun içine girerken hep kaplumbağa olmak istiyorum. Yani kabuğumun içine*

çekilmek istiyorum; koridora çıktığım anda bana bir şeyler oluyor, sanki tehlikeli bir bölgedeyim, birinden bir laf duyacağım, biri kötü bir şey söyleyecek, üzüleceğim, bir şey olacak.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Leyla ise okulda hissettiğinin güvensizlik olduğunu ve kendisini okulda güvende hissetmediğini bunun da kendisini yorgun hissettirdiğini “Özgür olduğumu hissetmiyorum, rahat edebileceğim bir ortam olmadığı için belki psikolojik olarak çok yoruluyorum o yüzden eve geldiğimde kendimi çok yorgun hissediyorum.” şeklindeki görüşleri ile bildirmiştir. Okul ortamını gergin bulan Aylin ise “İdareciler, öğretmenler, veliler bütün herkes arasında gerginlik hâkim. Okula gelirken düşünerek geliyor öğretmen, acaba bugün ne ile karşılaşacağım, çocuklar açısından değil, okuldaki öğretmenler odasındaki meslektaşları ile idareci ile bugün nasıl bir tutumla karşılaşacağım diye düşünerek geldiği için gergin ve soğuk bir iklim hâkim oluyor.” şeklinde sözlerini dile getirerek okul ortamının öğretmenlerin huzurlu çalışmasına imkân tanımadığını, tüm paydaşlar arasında gerginlikler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çok azı okul ortamını olumlu bulmuşlardır; Zeynel olumlu bulan katılımcılardan birisi olarak “Örgütün iklimi bana göre olumlu. Ben çok fazla olumsuz bir durum görmüyorum. Bazı ufak tefek şeyler olabiliyor ama o her yerde olabilecek şeyler. Genel itibariyle bir bütünlük var.” demiştir.

Öğretmenlerin Okullarının İklimini Oluşturan Faktörlere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okullarının iklimi oluşturan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde yönetim, öğretmen, veli, öğrenci, okul ortamı ve çevre alt temaları bulunmuştur. Yönetim alt temasında adalet, iletişim, kararlara katılım, denetim, destek, mesleki yeterlilik, iletişim kodları belirlenmiştir. Öğretmen alt temasında ise gruplaşma, sirkülasyon, yorgunluk kodları; veli alt temasında sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi ve ilgi kodları öne çıkmaktadır. Öğrenci alt temasında aile yapısı ile kurallar kodları, okul ortamı alt temasında öğrenci mevcudu, fiziki yapı, donanım kodları ve son kategori olan çevrede ise kültür kodları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler okullarının mevcut iklimine etki eden en önemli unsurlardan birisinin okul yönetimi olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda okul yönetimi ile öğretmenler arasında iletişim kopukluğuna vurgu yapmışlar; kararlara katılım, düşüncelerini dile

getirme, adil bir ödüllendirme sistemi konularında sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir diğer iklime etki eden faktör olarak öğretmenlerin arasındaki gruplaşmalar ve sürekli öğretmen değişimi konularında görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler arası gruplaşmalar bağlamında kendi arkadaş ortamlarında mutlu olduklarını ama diğer öğretmenlerle iletişim kurmada sorunlar olduğunu, sık öğretmen sirkülasyonu yaşandığı için bu açığın ücretli öğretmenlerle karşılandığını dile getirmişlerdir. Öğretmen değişimi nedeni ile öğretmenler arası iletişimin olumsuz etkilenmesi, öğrenci başarısının düşmesi söz konusudur. Öğretmenler zamansız şekilde veli görüşmeleri nedeni ile yorulduklarını bu durumun da örgüt iklimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin bazılarının öğretmenlere karşı ön yargılı olmaları, açık arar gibi bir tavır takınmaları ve sürekli şikâyetle bulunmalarının kendilerini tedirgin ettiğini ifade etmişlerdir. Böyle durumlarda okul yönetiminin öğretmenin arkasında durmak yerine daha çok velinin arkasında durma çabasının öğretmenlerin güvenini sarstığını ve kendilerini suçlu hissettirdiğini; bu tür motivasyon kayıplarının da örgüt iklimine yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okul iklimine etki eden faktörlerden bir diğerini okul ortamı olarak belirledikleri görülmüştür. Öğretmenler, okuldaki öğrenci mevcudunun çok kalabalık olmasının nöbetlerde ve sınıf yönetiminde zorluklara sebep olduğunu, okullarında kuralların uygulanmasında netliğin olmadığını, öğrenciler için kuralların olduğunu ama kurallarda bir bütünlüğün sağlanmadığını, okulun fiziki imkânlarının yeterli olmadığını ve bu yetersizliğin de okulun örgüt iklimine etki ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okulun çok iyi bir çevrede olmadığını, okul çevresinin sıkıntılı olduğunu, çevrenin baskısını kendilerinde hissettiklerini ve rahat olamadıklarını, öğrencilerin farklı kültüre sahip olmasının öğrenciler arasındaki iletişimi etkilediğini ve bu durumun da kendilerine yansıtıldığını, öğrencilerin öğrenmeyi tam olarak sağlayamadıklarını, bu durumun da bir sonucu olarak, çevrenin profilinden de kaynaklı öğrencilerin başka şeylere yöneldiğini, okulun çevresinde, sınıflarda olayların ve kavgaların yaşandığını, bu durumların okuldaki güven ortamını ve öğrencilerin başarısını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Yönetim ile iletişim konusundaki sorunlara dikkat çeken Nuray “Özellikle yönetenler. Yönetenler sayı olarak da yeterli değiller. İletişim olarak da bizim beklentilerimizi karşılamıyorlar. Yönetenler ile iletişim kurmak çok zor. Yönetenlere derdimizi anlatmak çok zor. Yönetenle muhatap olmamak için dua ediyorum. Ya çok boş vermiş havaları var ya da önünü kesen bir durum söz konusu bizde.” şeklinde görüşlerini belirtirken, yönetimin öğretmenleri karara katmasındaki sıkıntılara dikkat çeken Haydar “Toplantılarda öğretmenlerin fikirleri alınıyor, uygulanıyor mu uygulanmıyor çoğu konuda.” şeklinde sözlerini ifade etmiştir. Yönetim kademesinin öğretmenlere destek olma konusundaki eksikliklerini dile getiren Demet görüşlerini “Ama ben her gittiğimde, bir ret ile karşılaşıyorsam veya ben bunu hissediyorsam, iletişim kopukluğu oluyorsa, üstüme düşen sorumluluğu yaparım ama bunun ötesinde kuruma ne katarım gibi fikirler, artık azalmaya başlıyor yani biz öğretmenlerin verimliliğini de azaltıyor bence.” diyerek ifade etmiştir. Okuldaki öğretmenler arası gruplaşmalara ve sürekli öğretmen değişimine dikkat çeken Ayşe ve Aylin’in konuya ilişkin görüşleri sırası ile şu şekildedir; “Sanki gruplaşmış bir öğretmenler odası gözlemliyorum, ama ben kendi içinde bulunduğum tarafta mutlu olduğum için, diğer tarafla çok ilgilenmiyorum.”; “Okulumuzda çok sık öğretmen değişiyor. Çünkü gereğinden fazla atama yapılmadığı için çok fazla öğretmen değişikliğine neden oluyor, bu da öğrencilerin eğitim durumunu, öğrenme becerisini çok fazla etkiliyor.” Velilerin eğitim düzeyinin öğretmenlerle iletişimde olumsuz şekilde yansıdığını dile getiren Kübra “Okulun bulunduğu muhit, konumu itibarıyla, biraz kırsal kesimde olduğu için, velinin eğitim seviyesi çok önemli.” demiştir. Yine Aylin “Çünkü çoğu ilkokul, ortaokul mezunu. Çocuğuna kendisi destek olamıyor bile. Çocuk kendi başına bir şeyler yapmaya çalışsa bile aileden destek göremiyor.” sözleri ile Kübra’ya destek olmuştur. Öğrencilerin aile yapısına ilişkin Burcu “Çocukların kendilerini güvende hissettikleri bir okul ortamı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bazı öğrenciler suça eğilimli, evde yaşadıkları olumsuz hayatlardan dolayı veya anne babalarından gördükleri şiddetten dolayı bunu okula da yansıtıyorlar. Aile ve izledikleri içerikler çocukların maalesef şiddete meyilli olmalarına neden oluyor, bu da okulda kendini güvende hissetmeyecek bir ortamın oluşmasına neden oluyor.” diyerek öğrencilerin ailevi özelliklerinin önemine

değmiştir. Ve son alt tema olan çevre ve kültürüne ilişkin olarak ise Zeynel “*Mahalle olarak, ortam olarak belki sıkıntılı bir yer Çevrenin baskısı da ister istemez üstümüzde oluyor, çok rahat değiliz. Mahallede çok bizim alışık olduğumuz, tasvip ettiğimiz ortam yok. Sonuç olarak çocuklar okuldan çıktığında sokağa indiğinde karşılaştığı durumlar onların hayatlarını çok kötü etkiliyor.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmenlerin Okullarının İkliminin Yarattığı Sonuçlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okullarının ikliminin sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen, amaç, öğretmenler odası, okul düzeni alt temaları ortaya konmuştur. Öğretmen alt temasında mutsuz, isteksiz, bağılılık, iş doyumu, mesleki gelişim, yorgunluk ve kaygı kodları belirlenmiştir. Amaç alt temasında ise amaçlara ulaşamama kodu belirlenirken öğretmenler odası alt temasında iletişim ve güven, okul düzeninde ise disiplin kodu öne çıkmıştır.

Öğretmenler, okuldaki mevcut iklim nedeni ile kendilerini mutsuz hissettiklerini, okula sevrerek değil de neler yapacağım kaygısı ile geldiklerini, mesleki olarak tatmin olmadıklarını ve mesleki gelişim eksikliği dolayısıyla kendi performanslarından memnun olmadıklarını, bazı meslektaşlarının tayin isteyip okuldan ayrıldıklarını, imkânı olmaları hâlinde kendilerinin de tayin isteyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler mevcut örgüt ikliminin tam olarak amaçlara ulaşmayı engellediğini, öğrencilerde başarıyı tam olarak sağlayamadıklarını, eğitimden yeteri kadar verim elde edemediklerini dolayısıyla merkezi sınavlarda nitelikli okullara yerleşen öğrenci sayısının çok az olduğunu, okulun kalabalık olmasından dolayı öğrencilerin yeteneklerini fark edemediklerini dolayısı ile kendilerini keşfetmelerine ve yetenekleri fark edip geliştirmelerine yardımcı olamadıklarını kısaca öğrencilerin istedikleri eğitimi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenler odasında gruplaşmanın olduğunu, öğretmenlerin güven ve iletişim ortamını daha çok kendi gruplarında sağlayabildiğini ancak bu şekilde kendilerini okula ait hissettiklerini, var olan gruplaşma ortamından kendilerinin de rahatsızlık duyduğunu, bazı öğretmenler ile iletişim kurmanın rahat, bazı öğretmenler ile zor olduğunu bu durumun hem kendilerini hem de öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, zaman zaman

öğrencilerin kavga ettiklerini ve öğrencilerin davranışlarında şiddet gözlemlediklerini, kuralların her öğrenciye aynı şekilde uygulanmamasının disiplinli bir ortamın oluşmasını engellediğini belirtmişlerdir.

Haydar mesleki gelişim ve iş doyumuna ilişkin olarak öğretmenlerin okulda çok tatmin olmadıklarını “*Mesleki doyum bir alışkanlık hâline geldi aslında, daha ileri götürüyor mu çocuklar beni, daha ileriye taşıyorlar mı maalesef eğer senin gayretin varsa, kendi içinde bir şeyler varsa sen yapıyorsun, kendi alanımla ilgili okumayı seviyorum, daha iyi noktaya taşıyor mu seni, maalesef taşıyor.*” diyerek belirtmiştir. Kübra da aynı şekilde mesleki gelişim noktasında yeterli imkân sağlanmadığını “*Mesleki olarak çok geliştiğimi düşünmüyorum bizim okulumuzda.*” diyerek ifade etmiştir. Elif “*Okuldaki örgüt iklimi eğitimde eksikleri içinde barındırdığı için tam olarak sonuca ulaşmamızı engelliyor. Yeteri kadar verim elde edemiyoruz; biz okuldayken o çocuğa yeteri kadar eğilemiyoruz, o beş kişiyle, üç kişiyle dersleri ilerletiyoruz, konuşuyoruz ama kalan öğrencilerde*” şeklindeki düşüncesi ile okulun amaçlarına ulaşmasındaki sıkıntıları belirtmiştir. Öğretmenler odasındaki iletişim ve güven eksikliğine ilişkin olarak da Kübra “*Gruplaşma vardır, herkes birbiri ile konuşur ama özelde grup olarak görüşür, herkes ayrı ayrı grubu ile oturur, bu durumdan ben de çok rahatsızım, böyle olması iyi midir dersiniz hayır iyi değildir. Son zamanlarda her öğretmenler odasına girdiğimizde sürekli yeni biri ile karşılaşılıyor. Hiç tanımıyorsun, kimdir, bir anda değişiyor öğretmen, bizi geçtim öğrencide daha çok olumsuzluk yaratıyor.*”; Demet ise “*Öğretmenler odasında gruplaşmanın olduğunu hissediyorum zaman zaman öğretmenler odasında vakit geçirdiğimde. Herkesin birbirine bir merhabası, genel güncel konular hakkında konuşması olabilir ama güven duygusunu veya iletişimi daha çok kendi grupları arasında sağlıyorlar. Onun dışındaki iletişimlerde daha sığ kaldığımızı düşünüyorum.*” sözlerini söylemişlerdir. Okuldaki disipline ilişkin olarak da Burcu “*Sonuçta okulun içinde beraber duruyoruz, kişiye göre kurallar belirlenmemeli. O ana göre, ruh halimize göre maalesef çocukların yaptıkları hatalarda onlara dönütler veriyoruz, bu da okulda iyi bir disiplin ortamının oluşmamasını sağlıyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin Okullarında Açık Bir İklim Oluşmasına İlişkin Önerileri

Öğretmenlerin okullarında açık bir iklim oluşmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde yönetim, öğretmen, okul yapısı ve öğrenci alt temalarında öneriler sundukları belirlenmiştir. Yönetim alt temasında Denetim, Ödül, Adalet, Destek, İletişim, Kararlara katılım kodları belirlenmiştir. Öğretmen alt temasında mesleki gelişim ve iletişim, okul yapısı alt temasında öğrenci mevcudu, donanım ve öğrencide etkinlikler ve kurallar kodları öne çıkmıştır.

Öğretmenler güçlü bir örgüt ikliminin oluşturulmasına yönelik denetimin artırılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin ödüllendirilmesi, yöneticilerin adaleti sağlaması ve öğretmenlere destek olması, öğretmenlerin kararlara katılımının desteklenmesi ve tüm çalışanlar arasında açık iletişimin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, güçlü bir örgüt ikliminin oluşturulmasına yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanması, yöneticilerin bu konuda kendilerini desteklemeleri, seminerlerin yapılması, öğretmenlerin kendi kişisel gelişimlerini sağlamaları, öğretmenlerin iletişimlerini güçlendirmek amacıyla yapılan etkinliklerin artması gerektiğini ifade etmişler; öğrenci mevcutlarının azaltılması ve okulun fiziki imkânlarının artırılıp, donanımlı bir hâle getirilmesi gerektiğini eklemişlerdir. Açık bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik öğrencilerin dersler dışında farklı alanlarda desteklenmelerinin ve gelişimlerinin sağlanması, kuralların uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Denetimin önemine vurgu yapan Bahar “*Öğretmenin sürekli takip edilmesi gerekiyor. Görevini yapıyor mu, derse vaktinde giriyor mu. İlçenin çok sık denetime gelmesi gerekiyor. Kesinlikle her okulda teftiş sıklığının artmasını istiyorum.*” şeklinde denetimlerin sıklaştırılması gerekliliğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Aylin de “*Okullarda daha fazla denetleme olabilir.*” diyerek denetimlerin sıklaştırılmasını vurgulamıştır. Ödül konusunda Nuray “*Aynı zamanda kesinlikle ödül, ödül, ödül. Yani bu ödül maddi olmak zorunda da değil, teşekkür, onay, bu her şey olabilir, bu gerçekten motivasyonu çok çok etkiliyor. Yönetici hem otoriter olmalı, hem adaleti sağlamalı, yeri geldiğinde çalışanları ödüllendirebilmeli.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Adil

yönetim konusunda Haydar “*İdarenin yaklaşımı herkese karşı aynı şekilde olmalı.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Mesleki gelişimin desteklenmediği bir okul ortamından bahseden katılımcılar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda yönetim ve çalışanlar arasındaki iletişimin güçlenmesinin okul için önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılardan Elif “*Öğretmenlerin gelişmişlik düzeyi, kitap okuması, kendini geliştirmesi, en çok etkileyen öğretmen, bu eski köy enstitülerinden yetişen öğretmenler gibi dedim ya biraz önce nitelikli, öğrenmeye hevesli, kendini geliştirmeye istekli.*” şeklinde, Nuray “*Mesleki gelişimlerimiz desteklenmiyor. Mesleki gelişim anlamında bizi teşvik etmiyor okul. Ya da üst yönetim de teşvik etmiyor, edilmeli.*” şeklinde ve Ayşe de “*Birlikte çalışan insanların paylaşımlarının artması gerektiğini düşünüyorum, dışarıda sosyal etkinlikler, geziler, bu tarz şeylerle sağlanmalı.*” şeklinde belirtmişlerdir. Sosyal etkinlikler konusunda Ayşe’nin görüşüne Demet de “*Daha çok organizasyonlar yapılabilir beraber vakit geçirebileceğimiz. İnsanların bir araya gelebileceği ve paylaşımında bulunabileceği ortamlar bence en azından yine iletişime katkısı olacak.*” sözleri ile destek olmuştur. Öğrenci mevcudu ve donanımına ilişkin öneriler arasında Haydar’ın mevcutların azaltılması görüşü bulunmaktadır ve görüşünü “*Mevcutlar azalmalı.*” şeklinde dile getirmiştir. Aylin “*Okulda büyük bir kütüphane olabilmeli. Çocukların görsel hafızasına etki eden derslerde çocukların görerek, deney yaparak, dokunarak öğrenmeleri lazım. Haritalar, deney malzemeleri, matematiksel oyunlar, satranç gibi.*” sözleri ile okuldaki donanımın tüm paydaşlar için en etkili şekilde sağlanması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğrencilere ilişkin geliştirilen öneriler arasında ise etkinliklerin artırılması ve kuralların açık ve net olmasına ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu konuda Elif ve Haydar görüşlerini şöyle belirtmişlerdir; “*Geziler, gözlemler, bu açıdan çocukların çok desteklenmesi lazım.*”, “*Kurallar baştan konulmalı. Sonrasında bu kurallar çerçevesinde hareket edilmeli, esnetilmemeli.*”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenler okullarındaki iklimi genellikle olumsuz ifadelerle betimlemişlerdir. Okulların kendilerini daha çok tedirgin, mutsuz, baskı altında hissettirdiğini, çalışma ortamlarının karmaşık, sürekli gerginliğin var olduğu, puslu bir yapı olarak anlatmışlardır. Öğretmenler arası gruplaşmaların olduğu ve her öğretmenin kendisine düşünce ve yaşam tarzı benzer olanlarla anlaştığını ama diğer gruplarla nitelikli bir etkileşimin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu gruplaşmaların da okullarında ayrıma, iletişim kopukluklarına ve kendilerini rahatsız hissetmelerine sebep olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kendilerini huzurlu, mutlu ve güvende hissetmeleri örgüt ikliminin üst düzey algılanmasına neden olmaktadır (Ergenekon ve Aküzüm, 2020). Öğretmenlerin okullarının iklimini genel olarak olumsuz kavramlar üzerinden ifade etmeleri örgüt ikliminin düşük düzeyde algılandığını göstermektedir. Arslan ve Halis (2000) çalışmalarında incelemiş oldukları iki örgütteki çalışanların yarısının örgütlerindeki örgütsel havayı olumsuz olarak nitelendirdiğini; çalışanların bu havayı çok tedirgin edici ve dayanılmaz olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Özünde bu tür gruplaşmalar okulda çok çeşitli kişilik, özellik, kültür, inanca sahip öğretmenlerin de varlığına işaret etmektedir. Ancak bu okulun öğretmenlerinin çoğunluğunun iklim hakkındaki olumsuz görüşleri bu tür çeşitliliğin daha çok gruplaşmalar şeklinde var olduğuna işaret etmektedir

Öğretmenler, okul iklimini oluşturan en önemli faktörün okul yöneticisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yapıcıer'in (2007) araştırmasındaki, okuldaki çalışanların okulda görev yapmaktan keyif almalarını sağlayacak ve okulda kalma isteklerini arttıracak olumlu bir örgüt ikliminin sağlanmasında yöneticilere çok fazla görevin düştüğü sonucu bu çalışmayı desteklemektedir. Tahaoğlu (2007) çalışmasında okuldaki örgüt ikliminin müdürlerin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Öğretmenler örgüt iklimini ifade ederken en çok okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına ve meslektaşları ile yöneticileri arasındaki iletişimin niteliğine vurgu yapmışlardır. Karademir ve Ören (2020) çalışmalarında yine bu araştırmanın

yöneticinin örgüt ikliminin oluşmasındaki en önemli unsur olduğu bulgusunu destekler şekilde, yöneticilerin benimsemiş oldukları davranış biçimlerinin ve ilkelerin yöneticilerin karakter özelliklerine göre şekil aldığını, bu durumun bir sonucu olarak kurumlarda var olan örgüt ikliminin yöneticilerin karakter özelliklerinden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ergenekon (2019) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinin tutum ve davranışa yönelik iletişim becerilerini en düşük düzeyde algıladıkları sonucunu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada yöneticilerin sahip olduğu iletişim becerilerinin okulların örgütsel ikliminin yordanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Baykal (2007) da araştırmasında örgüt ikliminde kişilerarası ilişkilerin olumlu olmasının ve öğretmenlerin gelişmiş sosyal becerilere sahip olmasının okul iklimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Okullarda yöneticiler tarafından oluşturulan güçlü bir örgütsel iletişim, öğretmenler arasında samimi, sıcak ve güvenli ilişkilerin oluşmasına, mesleki konularda öğretmenler arasında bilgi alışverişinin sağlanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin okullarının atmosferine ilişkin olumsuz görüş bildirmeleri, bunun sebebinin de okul yöneticilerinin okulda olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturamaması olarak belirlemeleri okul yöneticilerinin okulların etkili ve verimli işleyişinde, çalışanların motivasyonları ve performansları üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Öğretmenler, örgütsel kararlara katılımlarının sağlanmadığını, çoğu zaman görüşlerinin sorulmadığını, sorulsa dahi son sözü yine okul yöneticilerinin verdiğini, bu durumun kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Oysa alınacak olan kararlardan etkileneceği düşünülen bütün paydaşların fikirlerinin alınması okul ikliminin sağlıklı bir şekilde devamını ve değişimini sağlayacaktır (Acet, 2006; Arslan ve Halis, 2000; Doğan, 2017). Örgütlerde demokratik bir yapının oluşmasında kararlara katılma temel etmenlerden birisi olup, çalışanların örgütte alınacak kararlara katılması onların örgütün amaçlarını benimsemesini sağlamaktadır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin her öğretmene aynı şekilde eşit ve adil yaklaşmadığını, adaletli bir tutum sergilemediğini ifade etmişlerdir. Yüceler (2009) örgütsel bağlılığın oluşmasında örgüt ikliminin en önemli etmenlerden birisi olduğunu, örgütsel bağlılığın yöneticilerin çalışanlarına olan tutumları, okulda uygulanan politikalar, kurumdaki fiziki çalışma şartları, meslektaşlar arası ilişkiler gibi

birçok örgüt iklimi unsurunun sonucunda oluşacağını ifade etmiştir. Öğretmenler okullarında sık yaşanan öğretmen sirkülasyonunun en önemli nedenlerinden birisinin öğretmenlerin okullarında mutlu olmaması olarak söylemişlerdir. İmkânı olan her öğretmenin ivedilikle tayin istedikleri ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bu okulda görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının örgütsel bağlılığının düşük olduğu söylenebilir. Savaşkan (2019) araştırmasında samimiyet arttıkça aidiyetin de arttığı sonucuna varmıştır. Örgüt ikliminin samimiyet boyutu ise çalışanların birbirlerine güvendiği ve birbirlerini anladığı, yöneticilerin hatalara karşı anlayış gösterdiği iklimi ifade etmektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerini desteklemediğini, bir sözle dahi ödüllendirmede bulunmadığını, bu durumun performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Saylan (2008) yaptığı çalışmada iş tatmini ile takdir edilme, çalışma şartları, işe bağlılık, yönetimin yaklaşımı ve arkadaşlık ortamı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu sonucuna varmıştır. Öge (1996) çalışmasında ödül ve ceza uygulamalarının çalışanlar tarafından algılanışının örgüt iklimi hakkında ipucu verdiğini, çalışanların yarısının ödüllendirme olmadığını kanısında olduğunu, ödüllendirme olduğunu düşünenlerin de bu durumdan pek tatmin olmadıklarını, bu durumun bireylerin işe olan bağlılıklarını, iş başarılarını ve motivasyonlarını engellediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada okul iklimine etki eden unsurlardan bir başkası da öğretmenlerin görüşlerine göre denetim eksikliğidir. Öğretmenler okullarında yeterince denetim yapılmadığını, her öğretmenin ve öğrencinin kurallara aynı şekilde uymadığını, kuralların uygulanmasında tutarlılık ve sürekliliğin sağlanmadığını, bu durumun da okulda disiplinli ortam oluşmasının önünde engel oluşturduğunu, denetimin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen ise denetimin kendilerini üzerinde baskı oluşturduğunu ve rahat hissetmediğini belirtmiştir. Denetim, yapılması gereken ile gerçekleşmekte olan arasındaki farkın kontrol edilmesidir (Arslan ve Halis, 2000). Denetim, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine hizmet eden amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçların bilinmesi, tanınması denetimin etkililiğini arttırmaktadır. Eğitimin amaçlarına ulaşip, eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması denetimin amaçlarının gerçekleşip, bu amaçlara katkı sağlayacak olan denetimin ilkelerine uyulması ile sağlanabilir. Arslan ve Halis (2000) çalışmalarında örgütte gerçekleştirilen

denetimin gereğinden fazla baskıcı ve sıkı olmasının örgütte otoriter bir iklimin oluşmasına neden olduğuna ve denetimin gevşek ve gereğinden fazla sıkı olarak algılanmasının örgütlerdeki iklimin olumsuz algılanmasına etki ettiği sonucuna varmışlardır. Kılıç (2013) çalışmasında örgüt iklimi ile denetim arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitsel denetim ile ilgili olumlu tutumlarının okuldaki iklimi de olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Buradan hareketle denetimin yapıcı olmaktan öte sadece yıkıcı eleştiri şeklinde yapılması, süresinin tam olarak ayarlanmayışının öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu ifade edilebilir. Ancak denetimin yerinde ve vaktinde etkili bir şekilde yapılmasının; okuldaki düzen ve disiplin ortamına, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasına ve örgüt iklimine olumlu yönde etki edeceği söylenebilir. Bir diğer üzerinde durulan husus okulun fiziki donanımı ve öğrenci sayısıdır. Yapıcıer (2007) çalışmasında okuldaki öğrenci sayısının çok fazla ya da çok az olmamasının okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Öğretmenler, yöneticilerinin mesleki gelişimlerin yeterli olmadığını bu durumun örgütün iklimini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticiler yeterli liderlik becerilerine sahip değildir. Yeterli mesleki becerilere sahip olmayan yöneticiler sağlıklı ve olumlu bir örgüt ikliminin oluşmasında da eksik kalmaktadırlar. Deniz (2013) araştırmasında yöneticilerin kendilerini kişisel yönden geliştirmelerinin buldukları örgütün iklimine etki edeceğini, bu durumun da öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine vesile olacağı sonucuna varmıştır. Karademir ve Ören (2020) çalışmalarında sağlıklı okul ikliminin oluşmasında ve devamının sağlanmasında en önemli aktör olan müdür yardımcısı ve yönetici adaylarının atama ve seçim kriterlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişler, yönetici iletişim becerilerinin ve kişilik özelliklerinin tespit edileceği kriterlerin oluşturulmasının gerekliliğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından birisi örgüt ikliminin en çok öğretmenlerin motivasyonlarına etki etmesidir. Okulda çalışan tüm öğretmenlerin görevlerini mutlu, huzurlu, severek ve isteyerek yerine getirmesi okulun da amaçlarına ulaşması bağlamında oldukça önemlidir. Çalışanların isteklendirilmesinde motivasyonlarının

artarak en iyi performansı sergilemelerinde okul iklimi oldukça etkilidir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim sağlaması ve performans göstermesi öğrencilerin başarılı olmasını da etkilemektedir (Arslan, 2019). Araştırmada öğretmenler, iş doyumunu yaşamadıklarını ve kendi performanslarından hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak okullarının örgüt iklimini olumsuz ifadeler üzerinden tanımlamaları ve okuldaki hâlihazırda birçok soruna dikkat çekmeleri, öğretmenlerin motivasyonlarının iyi düzeyde olmadığını göstermektedir. Gök (2009) çalışmasında motivasyon ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Katılımcıların iklime ilişkin algılarının olumlu olması motivasyonlarını artırmıştır. Çevik (2010) de yaptığı araştırmada örgüt iklimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuş, öğretmenlerin okullarında meslektaşları ile iletişimlerinin olumlu yönde olmasının, yapılan hataların hoş görülmesinin, öğretmenlerin birbirlerine her konuda yardımcı ve destek olmalarının öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttırdığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin kendilerini okulda mutlu ya da iyi hissetmesi öğrencilerin başarılarına ve öğretmenler arası iletişime yansiyarak örgüt iklimini olumlu yönde etkileyecek, bu durum da öğretmenlerin örgüt iklimini sağlıklı yönde algılamasını sağlayacaktır. Gün içerisindeki vakitlerinin büyük kısmını okulda geçiren öğretmenler için iş arkadaşları ile olan iletişimlerinin niteliği oldukça önemli olup, iyi ve olumlu yönde sağlanan iletişim, öğretmenlerin iş doyumlarını ve okula olan bağlılık düzeylerini arttırmaktadır.

Öğretmenler, okullarında açık bir iklim oluşturulmasına ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler okul yönetimi ile ilgili yöneticilerinin tutum ve davranışlarına, mesleki yeterliliğine, iletişim becerilerine vurgu yapmışlar; okul yöneticilerinin adaletli olması, ödüllendirmede bulunması, öğretmenlere destek olması, öğretmenlerin örgütsel kararlara katılımını sağlaması, denetleme yapması, yönetici atamalarında liyakati sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, meslektaşları ile iletişimin nitelikli olması gerektiğine vurgu yapmışlar, iletişimi güçlendirmek için sosyal-kültürel etkinliklerin artırılmasının önemli olduğunu belirtmişler, öğretmenler arasında oluşan gruplaşmalardan rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, okulun fiziki imkânlarının ve donanımlı olmasının örgüt iklimini ve öğrenci başarısını etkilediğini, eksiklerinin tamamlanması ve okullara kaynak sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, velilerin eğitim ve sosyoekonomik düzeyinin, aile yapısının, velilere öğretmenlere saygı duymasının örgüt iklimine etki ettiğini belirtmişler, velilere şikâyet hakkı tanınmasından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çevresel faktörlerin ve okulun bulunduğu çevrenin örgüt iklimine ve öğrencilerin başarı durumu ile davranış şekillerine etki ettiğini, özellikle nöbetlerde ve sınıf yönetiminde bu durumun zorluğunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir;

Öğretmenler okullarının iklimini genel olarak olumsuz ifadeler kullanarak anlatmışlardır. Okullarının mevcut ikliminin eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasının önünde engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşması, okulun verimli ve etkili işleyişinin sağlanması için okulların ikliminin sağlıklı olmasına engel olan sorun kaynakları tespit edilmeli, sağlıklı, olumlu ve etkili bir okul ortamı sağlanmalıdır. Öğretmenler okul yöneticilerinden destek görmediklerini, güveni ve iletişimi kendi grupları arasında sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca en fazla vurgu yaptıkları konu, okul yöneticileri ile meslektaşları arasındaki iletişimin güçlü olmadığıdır. Sağlıklı ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulabilmesi için okul yöneticileri ile öğretmenler arasında iş birliği sağlanmalı ve güvene dayalı ilişkiler oluşturulmalıdır. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimi geliştirmek ve güçlendirmek amacıyla, birlikte zaman geçirecekleri sosyal ortamlar oluşturulmalı veya yapılacak sosyal-kültürel etkinliklerin sıklığı artırılmalıdır. Öğretmenler örgütsel kararlar alınırken kendi görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Olumlu bir okul ikliminin oluşturulabilmesi için kararlar alınırken öğretmenlerin görüş ve önerileri sorulmalı, talep, istek ve ihtiyaçları dinlemeli, eleştirileri dikkate alınmalı, öğretmenlerin fikir ve görüşlerine değer verilmeli ve okul yöneticileri tek karar alıcı kişiler olmamalıdır. Okulda sık yaşanan öğretmen değişimi olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler hatta imkân olmaları hâlinde kendilerinin de tayin isteyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okula karşı aidiyet hissetmeleri okul

iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin okula karşı güçlü bağ kurabilmeleri için öğretmenleri desteklemelidir. Öğretmenler okullarının yeterli donanıma sahip olmamasının ve fiziki alt yapı eksiklerinin okullarının örgüt iklimine etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde okulların yeterli donanıma ve fiziki alt yapıya sahip olması önemlidir. Okulların fiziki alt yapı eksiklikleri giderilmeli, okullar donanımlı hâle getirilmelidir. Okulların ikliminin olumlu yönde gelişebilmesinde sadece okul yöneticileri ve öğretmenler etkili değildir. Öğretmenler okullarının yeterli donanıma sahip olması konusunda kendi çabalarının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. İl ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri ile Bakanlık çalışanları ve yöneticileri okulların gereksinim duyduğu ihtiyaçlarını giderme konusunda daha çok iş birliği yapmalıdırlar. Öğretmenler okulda özellikle nöbet esnasında kendilerini güvende hissetmediklerini belirtmişlerdir. Okuldaki herkesin kendini güvende hissetmesi için okullar ve okul çevreleri güvenli hâle getirilmelidir. Bu araştırma, Ankara ilinde bir ortaokulda yapılmıştır. Aynı araştırma Ankara'nın diğer ilçeleri ile karşılaştırmalı olarak veya Türkiye'nin farklı illerinde yapılarak genişletilebilir. Bu araştırmanın katılımcıları sadece öğretmenlerden oluşmaktadır. Benzer araştırmalar yöneticiler, veliler ve öğrencilerden oluşan farklı bir çalışma grubu ile de yapılabilir.

KAYNAKLAR


- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, S. (2019). Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, N. T., & Halis, M. (2000). Örgüt iklimi ve Türkiye’de örnek olarak seçilen iki örgütte uygulamalı bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (43-44). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/9775> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Balcı Bucak, E. (2002). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “Yönetimde ast-üst ilişkileri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217387> adresinden erişilmiştir.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Buluç, B., & Şenel, T. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 9(49), 1-12.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağlı, A. (2018). *Örgütsel iklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, Y. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dinçer, E. (2013). *Örgüt iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir kamu kurumunda araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.


- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. İçinde C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi*. (ss. 91-119). Ankara: Anı.
- Durnalı, M., & Filiz, B. (2019). Delaware okul iklimi ölçeği öğrenci versiyonunun Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2651-2661.
- Ergenekon, Ö. (2019). *Bağımsız anaokullarında yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergenekon, Ö., & Aküzüm, C. (2020). Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(81), 343-376.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Todaie.
- Gedikoğlu, T., & Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 38-55.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(3), 639-657.
- Gürcüoğlu, S., & Uyar, M. (2020). Örgütsel çatışma ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaöğretim öğretmenleri perspektifinden incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(43), 229-254.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Karademir, A., & Ören M. (2020). Okul iklimi: Anadolu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Kılıç, Y. (2013). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. Ankara: Nobel.

- Öge, S. H. (1996). *Örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, A. O., & Arık, R. S. (2018). Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğın aracılık etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 295-338.
- Özgenel, M. (2020). Örgüt ve okul ikliminin tanımı. İçinde, M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi* (ss.1-14). Ankara: Nobel.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Savaşkan, D. (2019). *Algılanan örgütsel desteğin ve örgüt ikliminin duygusal bağlılığa etkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saylan, T. (2008). *Çalışanların iş tatminini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topçu, İ (2019). *Okul iklimi ve kültürü* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Tutar, H., & Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(2), 196-218.
- Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesi'nde örgütsel iklim. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2), 145-165.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.

ORCID

İlknur ÇETİNKAYA  <https://orcid.org/0000-0002-4391-2697>

Didem KOŞAR  <https://orcid.org/0000-0003-4959-1094>

SUMMARY

Organizations have some unique features. In general, educational organizations have different characteristics from other organizations, and in particular, each school has different characteristics from another school, because one of the elements that make up the organization is people. The fact that the values, behaviors and perceptions of people differ from each other causes the climate to differ (Diş, 2015). Within the Turkish education system, thousands of schools affiliated to the Ministry of National Education, which have a centralized structure and were established to achieve the same goals, have a unique climate. Each school, with its climate, affects the individuals in it in different ways, experiences a different interaction process in its relations with its environment, and also affects teachers and other employees differently in terms of commitment to the school. The climate, which is the result of many variables and defined as a set of unique features, affects the efficiency, effectiveness and level of reaching the goals of schools in different ways. Therefore, the output of each school is different as a result of these situations (Topçu, 2019). The aim of this research is to determine the opinions of teachers working in a secondary school in Ankara about the climate of their schools. In line with the results of the research, it is aimed to present ideas, opinions and suggestions to policy makers, school administrators and teachers in the context of their schools having a healthy organizational climate. In this direction, the sub-problems of the research were determined as follows; What are the views of teachers on (i) the characteristics of the current organizational climate in their schools, (ii) the factors that play a role in the formation of the organizational climate (iii) the results of the climate (iv) the creation of an open organizational climate?

This study, which aims to reveal the opinions of teachers about the organizational climate of the schools where they work, was carried out using the qualitative research method. The research is in a case design. In the selection of the study group, convenience sampling, maximum variation sampling and criterion sampling, which are the purposive sampling methods, were used. The study group of this research consists of 11 teachers, depending on the data saturation. In the research, a semi-structured interview form was used while developing it by the researchers. After the necessary applications were made and permissions were obtained in order to collect the data, the teachers in the study group were contacted. The interviews were recorded with the consent of the participating teachers. The audio recordings obtained from the interviews were then transferred to the computer in written form. The interviews lasted approximately 35-75 minutes. Content analysis was used in the analysis of the data. The teachers stated that they do not feel comfortable in the school they work in, they are constantly on their toes to face a negative situation, and that such anxiety is reflected in their communication with both their students and colleagues.

Teachers stated that one of the most important factors affecting the current climate of their schools is school management. In this direction, they emphasized the lack of communication between the school administration and the teachers; They stated that they had difficulties in participating in decisions, expressing their thoughts, and a fair reward system. The teachers stated that they felt unhappy because of the current climate at the school, that they came to school

with the worry of what to do, not with pleasure, they were not satisfied with their professional development and they were not satisfied with their own performance due to the lack of professional development, some of their colleagues wanted to be appointed and left the school, and they would also ask for an appointment if they had the opportunity. Teachers emphasized the importance of increasing supervision for the creation of a strong organizational climate. They stated that teachers should be rewarded, administrators should provide justice and support teachers, teachers' participation in decisions should be supported and open communication should be ensured among all employees. They stated that the current climate of their schools prevents educational activities from reaching their goals. In this direction, in order to achieve the objectives of educational activities and to ensure the efficient and effective functioning of the school, the deficiencies regarding the climate of the schools should be eliminated, the sources of the problems should be identified, and a healthy, positive and effective school environment should be provided. This research was conducted in a secondary school in Ankara. The same research can be expanded by making comparisons with other districts of Ankara or in different provinces of Turkey. The participants of this research are only teachers. Similar studies can be conducted with a different study group consisting of administrators, parents and students.

EK 1: Etik Kurul Onayı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 15032021
Sayı: E-35853172-300-0001499146
0001499146

Sayı : E-35853172-300-00001499146
Konu : İlkur ÇETİNKAYA (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001452850 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden İlkur ÇETİNKAYA'nın Doç. Dr. Didem KOŞAR sorumluluğunda yürüttüğü "Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Mart 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FF735CB8-624A-4631-9786-FE6AC233F4E5

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/ta-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yuzind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Teléfono: 03123051008

Teléfono: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kayıt: hacettepeuniv@ta01.kep.tr



GEFAD / GUJGEF42(2): 1641-1679(2022)

Eğitimde Yaşanan Sorunların Kuram, Model, Yöntem ve İlkeler Işığında İncelenmesi*

Examining the Problems in Education in the Light of Theory, Model, Method and Principles

Azmi TÜRKAN¹, Yavuz ERİŞEN²

¹Sirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, azmiturkan@gmail.com

²Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, erisenyavuz@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 28.03.2022

Yayına Kabul Tarihi: 19.04.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini kuram, model, yöntem ve ilkeler bağlamında tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin analizi için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda, eğitimde yaşanan sorunlar; kuram, model, yöntem ve ilkeler bağlamında “öğrenciler ile ilgili sorunlar”, “öğretmenler ile ilgili sorunlar”, “öğrenme ortamları ve altyapı ile ilgili sorunlar”, “epistemolojik sorunlar”, “ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar” ve “diğer sorunlar” olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Belirtilen sorunların yoğun olarak yapılandırıcılık, çoklu zekâ, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejilerinin uygulanmamasıyla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sorunları, Türk eğitim sistemi, Eğitim kuramları, Fenomenoloji

***Alıntılama:** (2022). Türkan, A. ve Erişen, Y. (2022). Eğitimde yaşanan sorunların kuram, model, yöntem ve ilkeler ışığında incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1641-1679.

ABSTRACT

This study aims to determine the opinions of teacher candidates about the problems in education in the context of theory, model, method and principles. One of the qualitative research methods, phenomenology, was used in the study.. The participants of the study consists of 20 pre-service teachers determined by the criterion sampling method. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The researchers used the content analysis method for data analysis within the scope of the research. As a result of the data analysis, the researchers observed the participants' problems in education under six themes: issues with students, problems with teachers, problems with learning environments and infrastructure, epistemological issues, problems with measurement and assessment, and other problems. As a result of data analysis, problems experienced in education were grouped under six themes: "problems with students", "problems with teachers", "problems with learning environments and infrastructure", "epistemological problems", "problems with measurement and evaluation" and "other problems" in the context of theories, models, methods and principles. It has been determined that the mentioned problems are intensely associated with constructivism, multiple intelligences, not applying teaching through discovery and teaching through research and investigation.

Keywords: *Education problems, Turkish education system, Educational theories, Phenomenoloji*

GİRİŞ

Değişim ve dönüşüm hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bilgi çağında bilginin hızla devinerek yayılması ve bilgiye erişimin kolaylaşması değişimlerin ivme kazanmasını sağlamaktadır. Birçok alanda olduğu gibi eğitim programlarında da değişim-dönüşüm yaşanmaktadır. Yaşanan değişimlerin temelini gözlemlenen sorunlar oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile sorunların sağlıklı bir şekilde tespit edilmesi iyileştirme ve yenileştirme işlemlerine önemli katkılar sunmaktadır. Bu sorunların tespit edilmesinde geri bildirimler önemli yer tutmaktadır. Geri bildirimler, kimi zaman olumlu yönde olmakla beraber genellikle yaşanan aksaklık veya sorunlara yönelik olduğunda gelişime katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitimde yaşanan sorunlar bir sonraki kademeye geçişte önemli yer edinmektedir.

Eğitimde yaşanan sorunlar çeşitli kaynaklarda farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Erişen (2001) sorunları öğrenci seçimi, programların felsefesi, öğrenme ve öğretme standartları, eğitim programlarının çeşitliliği, programların koordinasyonu, güvenlik ve sağlıkla ilgili hizmetler, özel eğitim ihtiyaçları, rehberlik hizmetleri, insan kaynakları,

kütüphaneler ile teknolojik merkezler, tesis ve donanım, finansman, yönetim, etkili öğretmen özellikleri ve programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olmak üzere 15 başlık altında toplamıştır. Demirtaş (1988) eğitimde yaşanan sorunları; okulların ve binaların yetersizliği, okul program geliştirme çalışmalarının yetersizliği, okullardaki derslik ve kitap yetersizliğinin olması, öğretmen eğitiminin niteliksiz olması, eğitime yapılan yatırımların yetersizliği, planlama yetersizliği, bazı öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılmasındaki yetersizlik gibi başlıkları altında ele almıştır. Sarıbaş ve Babadağ (2015) ise eğitimde yaşanan sorunları; öğretmen niteliği bakımından yaşanan sorunlar, eğitim programlarında yaşanan sorunlar, eğitim politikaları açısından yaşanan sorunlar, eğitim yönetimi açısından yaşanan sorunlar, finansman kaynaklı sorunlar, öğrencilerin nitelikleri açısından sorunlar ve eğitim felsefesi sorunlar olarak ele almışlardır. Yeşil ve Şahan (2015) eğitimde yaşanan sorunları genel olarak; materyal ve fiziksel altyapı, eğitim programları, mali, eğitimin demokratikleştirilmesi, eğitimde fırsatların ve imkânların eşitlenmesi, sınav ve yönlendirme, eğitim felsefesi ve öğretmen açısından yaşanan sorunlar başlıkları altında toplamışlardır.

Eğitimde yaşanan sorunlar, ilgili literatür incelendiğinde birçok açıdan ele alınabilmektedir. En genel çerçevede bakacak olursak eğitim sistemini oluşturan temel unsurların başında öğrenci ve öğretmenler gelmektedir. Eğitimde yaşanan sorunlar, öğretmen ve öğrenci odaklı değerlendirildiğinde, öğrencinin merkeze alınmadan, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının sürüyor olması eğitim sisteminde yaşanan en önemli sorunların başında gelmektedir. Ayrıca her öğrenciye aynı bakış açısıyla yaklaşarak bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi öğrenci ile ilgili diğer sorunlardan biri olarak gösterilebilir. Öğretmen eğitimi ve öğretmen öz yeterliğinin düşük olması öğretmen ile ilgili sorunlar arasında gösterilebilir. Abu, Bacanak ve Gökdere (2016) eğitim sisteminde öğrencilerin ilgi-yeteneklerinin dikkate alınmadığı ve öğretmenlerin niteliksel olarak düşük yeterliliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taşdemir (2015) öğretmen niteliğinin düşük olması ve tek tip öğrenci yetiştirme gibi sorunları belirtmiştir. Oysa eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde yürüebilmesi için öğretmen eğitimi kilit öneme sahiptir (Edwards ve Usher, 2000; Özoğlu, 2010;)

Öğrenme ortamları-altyapı sorunları, bilgiye yönelik yaklaşım, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yaşanan sorunlar eğitimde yaşanan önemli sorunlar arasında gösterilebilmektedir. Eğitimin iyileştirilmesine yönelik atılacak adımlar düşünülürken bu sorunların ele alınmasının ilerleme açısından katkı sağlaması kaçınılmazdır. Yılmaz ve Altınkurt (2011) eğitim sorunlarını sıralarken merkezi sınavları, bilginin ezberlenmesini ve alt yapı ile ilgili yaşanan sorunları dile getirmişlerdir. Eğitim sistemimizde öğrencileri rekabete yönlendirip bilginin içselleştirilmesine engel teşkil eden en önemli sorun olarak sınavlar görülmektedir (Gök, 2010). Eğitim ilkelerinden eşitlik ilkesi kapsamında, her bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilere yeterli materyal ve alt yapının sağlanmasının gerekli olduğu savunulmaktadır (Kızılkaya, 2014). Eğitimde eşitlik ilkesinin sağlanması için yüksek düzeyde öneme sahip olan materyal ve altyapı açısından sorunlar yaşanabilmektedir. Deveci ve Aykaç (2019) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında, farklı araştırmalarda eğitimle ilgili sorunlara değinilirken alt yapı sorununa sıklıkla değinildiğini belirtmişlerdir. Yaşanan sorunlar eğitim sisteminin ilerlemesinin önünde bir engel teşkil etmektedir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde yaşanan sorunlar ile ilgili Türkiye’de farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Sanal ortamlar açısından eğitim ve öğretimde yaşanan sorunlar ile ilgili çalışmaların (Tuncer ve Taşpınar, 2008) yanı sıra tarihsel karşılaştırma ve genel anlamda sorunların tespit edildiği çalışmalara da (Demirtaş, 1988; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Üstüner, 2004) rastlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitimde yaşanan sorunların tespit edildiği çalışmalar (Abu vd., 2016; Taşdemir, 2015; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011) bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, farklı alanlarda sorunların olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sorunların; teknoloji, öğretmen, öğrenci, eğitim programları, finansman, alt yapı- materyal yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğretmen yetiştirme sistemi ve yönetici ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda katılımcıların yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Yapılan çalışmalarda verilerin toplanmasında katılımcılardan sorunlara ilişkin salt bilgi toplanmıştır. Verilerde

genellikle katılımcılar görüşlerini herhangi bir kuram, model veya ilkeye dayandırmadan belirtmişlerdir.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunların tespit edilmesi, eğitim programlarının geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve daha verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Eğitim sorunlarının saptanmasında sistemde hem öğrenci hem de geleceğin öğretmeni oldukları için öğretmen adaylarının görüşleri önemli görülmektedir (Yeşil ve Şahan, 2015). Öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulamasına katılanlar sorunları hem öğrenci hem de öğretmen gözüyle değerlendirebilmektedir. Eğitimde yaşanan sorunların tespit edilmesinde öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının sorunları belirli kuram, model veya ilke gibi dayanaklara dayandırmadan görüşlerini belirttikleri gözlemlenmiştir. Oysa belirli bilimsel alt yapı ile desteklenmeyen rastgele söylenen görüşlerin yaşanan sorunlara çözüm bulmada kısıtlı bir katkısı olacaktır. Sınıf öğretmen adaylarının görüşlerini belirli kuram, model veya ilke gibi bilimsel verilere dayandırarak belirtmelerinin sağlayacağı katkı ve eğitimde yaşanan sorunların tespit edilmesinin eğitim sistemini ileriye taşımadaki önemi göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini kuram, yöntem, model ve ilkelere dayandırarak tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

“Eğitim sisteminde yaşanan kuram, yöntem, model veya ilke temelli sorunlara ilişkin öğretmen adaylarının tecrübeleri nelerdir?”

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında; öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenmek istenmiştir. Yaşanan sorunların incelenmesinden dolayı nitel araştırma desenlerinden tanımlayıcı olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) çevremizde fark ettiğimiz fakat hakkında

detaylı bilgiye sahip olmadığımız olgulara yönelik detaylı veri elde etmek amacıyla yapılan araştırmalar için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Johnson ve Christensen'e (2014) göre olgubilim araştırmalarında bir veya daha fazla kişinin bir olguya yönelik fikirleri tespit edilmeye çalışılır. Tanımlayıcı olgubilim ise deneyimlerden yola çıkarak bireylerin bir olay veya olguyu değerlendirmesidir (Aydın-Günbatır, 2019). Creswell (2016) bu çalışmalarda kişilerin deneyimlerinin önemli bir yer edindiğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlar olgusuna yönelik kişisel deneyimleri elde edilmek istendiğinden olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında sağlıklı veriler toplamak için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler dikkate alındığında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, daha önceden belirlenmiş bazı kriterlerin dikkate alınarak örneklemin belirlendiği yöntemdir (Marshall ve Rossman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında belirlenen ölçütlerden biri, katılımcıların derin ve sağlıklı bilgi verebilmeleri için öğretmen eğitim programlarında zorunlu olan "Öğretim İlke ve Yöntemleri" ve seçmeli ders olarak "Etkili Öğrenme ve Öğretme" derslerini almış olmasıdır. Bu derslerin alınmış olmasının ölçüt olarak belirlenmesindeki temel gerekçe; katılımcıların belirtmiş oldukları sorunları bazı kuram, strateji, yöntem veya öğretim ilkeleri gibi temellerle ilişkilendirebilmesidir. Bir diğer ölçüt ise, katılımcıların alanda yaşanan sorunları bizzat deneyimleyerek belirtebilmeleri için "Öğretmenlik Uygulaması" dersini almış olmalarıdır.

Önceden belirlenen ölçütleri sağlayan 20 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmen adayları Güneydoğu Anadolu Bölge'sinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim almışlardır. Araştırma 7'si erkek, 13'ü kadın katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar sınıf öğretmenliği bölümü 4.sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği eğitim-öğretim faaliyetleri arasında en temel

noktalardan birini teşkil ettiği için bu bölümde eğitim gören öğretmen adayları tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcıların betimsel özelliklerinin tespit edildiği, betimsel sorular ve eğitimde yaşanan sorunların tespit edilmesi için hazırlanan ana sorulardan oluşmaktadır. Eğitimde yaşanan sorunlarla ilgili sorular üç ana başlıktan oluşmuştur. Eğitimde yaşanan sorunları genel olarak nasıl algıladıkları, özel olarak kendi alanlarıyla ilgili nasıl algıladıkları ve yaşanan sorunları herhangi bir kuram, model, yöntem ve öğretim ilkeleri ile ilişkili olarak nasıl algıladıkları sorulmuştur. Bu ana soruların açıklığa kavuşturulması için her bir ana soruya yönelik alt sorular yöneltilmiştir. Veri toplama aracının anlaşılabilirliği ve uygunluğunun tespit edilmesi için eğitim programları ve öğretim alanından iki ve sınıf öğretmenliği alanından bir olmak üzere üç Dr. uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda sadece yarı yapılandırılmış görüşme formlarında bulunan yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları düzeltilmiştir. Ayrıca iki öğretmen adayı ile pilot uygulama olacak şekilde görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların görüşme sorularını açık ve anlaşılır bulduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle görüşmeye uygun ve anlaşılır yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Patton (2014) hazırlanan görüşme formlarının katılımcıların anlayabileceği açık formlar olması gerektiğini belirtir. Uygun formlar hazırlandıktan sonra çalışma grubu önceden belirlenen kriterlere göre oluşturulmuştur. Katılımcılar seçilirken gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Katılımcılardan sağlıklı verilerin toplanması için kendilerini uygun şartlarda hissedebilecekleri zaman dilimleri tercih edilmiştir. Bazı katılımcılar ile kütüphane ortamında görüşmeler sağlanırken bazı katılımcılar ile üniversite toplantı salonunda görüşmeler sağlanmıştır. Bu durum çalışma kapsamında uygun verilerin toplanması

açısından önemsenmiştir. Nitel çalışmalarda veri toplama süreci katılımcıların vermiş olduğu sağlıklı bilgilerin uygun ortamlara bağlı olduğu vurgulanır (Ersoy, 2016). Görüşmeler sırasında katılımcılardan ayrılan veya katılımdan vazgeçen herhangi bir katılımcı olmamıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin yaklaşık olarak ortalama 32 dakika sürdüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme esnasında katılımcıların vurguladıkları veya üzerinde durdukları noktalar not edilmiştir. Elde edilen ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Bu yazıya aktarma sürecinde yanlışlıkların olmaması ve gözden kaçan noktaların tespit edilmesi için görüşler bir bütün içerisinde tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir.

Geçerlik- Güvenirlik

Verilerin yazıya aktarılmasından sonra geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması açısından katılımcı teyidine başvurulmuştur. Yazıya aktarılan görüşmeler e-posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmış ve katılımcıların geri bildirim vermeleri istenmiştir. Katılımcılar yazıya aktarılan görüşme kayıtlarının onaylamıştır. Katılımcılardan üçü söylediklerinden bazılarını düzeltmiş aslında anlatmak istediklerini kısmen farklı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda yazıya aktarılan görüşmelerin araştırmacılar tarafından doğru algılandığının teyidini yapmak için katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi ile inanırılığı arttırarak araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılır (Başkale, 2016). Çalışmalarda toplanan verilerin analizi yapıldıktan sonra katılımcılardan teyidin alınması belirlenen noktaların doğru tespit edilmesi için önemlidir. Bu durum inandırıcılığın yükseltilmesi için en önemli yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Creswell, 2002; Merriam, 2013). Bu bağlamda yapılan analizlerden sonra tekrar katılımcı teyidi alınmıştır. Bu işlemlere ek olarak, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla yoğun betimlere yer verilmiştir. Bu durum okuyucuya daha geniş bilgi sağladığı için önemsenmektedir. (Creswell, 2002). Ayrıca araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için amaçlı örnekleme yoluna başvurulmuştur. Verilerin elde edilmesi için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde veriler toplanmıştır. Başkale (2016) nitel

araştırma yöntemlerinde dış geçerliği sağlamanın yöntemleri olarak amaçlı örneklemenin tercih edilmesi ve verinin dahil edilmesi veya dışlanması için ölçütlerin olmasına işaret etmektedir. Araştırma kapsamında katılımcılar kendi istekleri ile görüşmelere katılmıştır. Katılımcılara görüşmeler esnasında sorulan sorulara cevap verip vermemeleri kendi tercihlerine bırakılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın etik izni Siirt Üniversitesi 17.07.2020 tarih ve 58 sayılı belge olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için katılımcılar tarafından belirtilen görüşlerden kodlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirilerek temaları oluşturmuştur. İçerik analiz yöntemine göre anlamca birbirine yakın olan kavramlar bir araya getirilerek anlamlı bütün oluşturulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada anlamlı kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmaya çalışıldığından içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların belirttikleri görüşler verilirken Ö1, Ö2, Ö3... Ö20 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliği için veri analizinde uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcıların eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin temel görüşleri kodlar şeklinde verilmiştir. Belirlenen eğitim sorunlarının toplandığı genel çatı ise bütünlük oluşturması anlamında tema olarak verilmiştir. Ayrıca katılımcıların belirtmiş oldukları eğitim sorunlarını belirli temellere dayandırmaları istendiğinden, tespit edilen sorunun hangi kuram, strateji, yöntem veya ilke ile ilişkilendirildiği verilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de yapılan analize ilişkin örnek kod, tema ve ilişkilendirilen öge verilmiştir.

Tablo 1. Örnek Veri Analizi

Alıntı	Kod	Tema	İlişkilendirilen Öge
<p>“Eğitimle az çok ilgilenen herkes okullarımızın sentezci değil ezberci bireyler yetiştirdiğini dile getirmektedir. Günümüz eğitim programlarını uygulayacak ya da destekleyecek materyali veya materyali hazırlayacak imkânı vermede çok eksik kalmaktadır. Öğretimde verimliliğin artırılmasına katkı sağlamak için, öğretmenler mümkün oldukça materyal kullanmaya ve öğrencilere materyal sağlamaya çalışmalıdır. Öğrencilere işlenen konularla ilgili materyaller sağlanmalı, öğrenci-öğretmen işbirliği ile materyal hazırlanmasına önem verilmez. Bu durum yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayacaktır.” (Ö10)</p>	Materyal Yetersizliği	Öğrenme Ortamları ve Alt Yapı ile İlgili Sorunlar	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme
<p>“...sorgulayan bir nesil yetiştirilmiyor. Öğretmenler, öğrencilere var olan bilgiyi aktararak pasif kalmalarına neden oluyor. Araştırılmadan alınan bilgiyi direkt benimseyen bir nesil yetiştiriliyor. Bu doğrultuda öğretmenin öğrencilerinin araştırma inceleme yaparak bilgiye ulaşmalarını sağlamalıdır. Bir problemin çözümünde öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır. Bilgiyi direkt vermek yerine öğrencinin ulaşması için yönlendirilmelidir. Etkili öğrenme ve öğretimde görülen temel sorunlardan biri olan hazır bilginin sunulması araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisinin özelliklerine göre hareket edilmediğinden dolayı bu sorun ortaya çıkmıştır.” (Ö15)</p>	Hazır Bilginin Sunulması	Epistemolojik sorunlar	Araştırma ve İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi
<p>“Ülkemizde ne yazık ki öğrenci başarısının değerlendirilmesi noktasında sıkıntılar yaşıyor. Öğrenciler her kademede farklı bir sınava tabi tutuluyor. Bu sınav notuna göre öğrenciye bir değer biçiliyor. Öğrenme sonuçlarından çok sınav sonuçları göz önünde bulunduruluyor. Eğitim sistemimizde öğrencinin sınav notuna verilen öneme karşılık bilişsel yapılandırıcılığa göre sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlidir.” (Ö3)</p>	Sonuç Odaklı Sınavlar	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Sorunlar	Yapılandırıcılık

BULGULAR

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, katılımcıların eğitimde yaşanan sorunları; “öğrenciler ile ilgili sorunlar”, “öğretmenler ile ilgili sorunlar”, “öğrenme ortamları ve altyapı ile ilgili sorunlar”, “epistemolojik sorunlar”, “sınav ile ilgili sorunlar” ve “diğer sorunlar” olmak üzere altı tema altında ifade ettikleri gözlemlenmiştir (Şekil 1). Katılımcıların elde edilen bu sorunları bazı kurum, model, öğretim stratejileri veya öğretim ilkeleri ile bağlantılı olarak verdikleri tespit edilmiştir.



Şekil 1. Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Öğrenciler ile İlgili Sorunlar

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda eğitimde yaşanan sorunlar biri öğrenciler ile ilgili sorunlardır. Tablo 2’de “Öğrenciler ile İlgili Sorunlar” teması altında toplanan kodlar ve bu sorunların ilişkilendirildikleri öğelere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenciler İle İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlişkilendirilen Öge
Öğrenciler ile İlgili Sorunlar	Öğrencinin Pasif Olması	Yapılandırıcılık Kuramı; Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi; Araştırma ve İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi; Drama Yöntemi; Aktiflik İlkesi
	Bireysel Farklılıkların Göz Ardı Edilmesi	Çoklu Zeka Kuramı
	Öğrenci İhtiyaçlarının Göz Ardı Edilmesi	Öğrenciye Görelilik İlkesi

Katılımcılar öğrencinin derslerde pasif olmasını farklı açılardan ele alarak, bu sorunu “Yapılandırıcılık Kuramı”, öğretim stratejilerinden “Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi”, “Araştırma ve İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi” ve “Drama Yöntemi” ile ilişkilendirirken katılımcılardan biri “Aktiflik İlkesi” ile ilişkilendirmiştir. Aşağıda katılımcıların eğitimde sorun olarak gördükleri “Öğrencinin Pasif Olması”na ilişkin görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

“Ülkemiz eğitim sisteminde en büyük sorunlardan biri geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin çoğunlukta olmasıdır. Bu sebeple öğrencilerin sınıfta pasif konuma geçmesi, öğrencilerin derse aktif olarak katılamaması büyük bir sorundur. ...Geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin çoğunlukta olması ve yapılandırıcı öğrenme kuramına geçmemize rağmen hala öğretmenlerin geleneksel anlayışı sürdürmesi eğitim sisteminde büyük bir sorun teşkil etmektedir. Yapılandırıcı öğrenme kuramına göre öğretmen öğrencilere bilgiyi aktaran değil öğrencilere rehberlik edip öğrencilerin bilgileri oluşturmasını sağlayan olmalıdır. Öğrenciler derste etkin katılım ile yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Bu sebeple geleneksel eğitim anlayışı yapılandırıcı öğrenme kuramına terstir.” (Ö17)

“Eğitim sistemimizde öğrencilere bilgi salt bir şekilde sunulmaktadır. Öğrenci pasiftir ve bilgiyi sadece öğretmenden alır ve kullanır. Çoğu zaman öğrenci bilgiye ulaşması için teşvik edilmez. İlkeler, formüller, bilgiler öğrencinin önüne sunulur ve sınavlarda bunları kullanması istenir.Eğitim sistemimizde derslerde genelde bir konuya başlandığında ilk yapılan şey konuyla ilgili kavram, formül, ilke ve genellemelerin öğrencilere sunulmasıdır. Sonra da bu verileri öğrencilerin kullanması beklenir. Oysa buluş yoluyla öğretim stratejisine göre bilgiyi keşfetmeyi ve ilke ve genellemelere ulaşması teşvik edilir.” (Ö3)

“1 dönem boyunca kimi öğrenciler sınıfta sessiz bir şekilde dönemi tamamlıyor. ... Bir öğretmenin mesleği boyunca bu tip öğrencilerle karşılaşmaması olanaksızdır. Bu durumlarda yapacağı etki öğrenciyi daha aktif yapma ve ona öz güven kazandırma yönünde olmalıdır. Öğretmen kullanacağı drama yöntemi ile sessiz olan öğrencileri ders esnasında bu oyunlara dahil etmesi öğrenciyi sosyal ilişkisi ve konuşma becerisi daha yüksek bir öğrenci haline getirecektir. Kullanacağı bu yöntem öğrenciye birazda olsa gelişimine olumlu yönde katkıda bulunacaktır. Çünkü böylelikle içe kapanık öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla daha aktif ilişkiler geliştirmesine ve aralarındaki bağın güçlenmesine yardımcı olacaktır.” (Ö11)

“Çoğu zaman sınıf ortamlarında düz yani klasik anlatım olur. Klasik anlatımda eleştirmeden ezbere yönelik bir anlatım, bilgilerin kalıcılığını sınırlar. Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çeken şeyler olmadığı için öğrenme zor ve sıkıcı olur. Ancak aktif öğrenme aktif katılım demektir. Öğrencinin bilgiyi düşünebildiği, sorgulamayı sağlar. Öğrenci pasif değil aktiftir. Öğrenme sürecine katılır. Öğrenci aklına takılan her bilgiyi çekinmeden sorar kendini ifade eder. Öğrenmede işin önemli bir bölümünü yapar. Öğrenci düşünür, araştırır soru sorar ve yorumlayarak hedefe kendisi ulaşır. Böylece eğlenerek, zevk alır, özgüveni artar.” (Ö4)

Katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer öğrenci ile ilgili sorun ise “Çoklu Zeka Kuramı” ile ilişkilendirilen her öğrenciye aynı bakış açısıyla bakılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesidir. Katılımcılar her öğrencinin farklı özelliklere sahip olabileceğinin eğitim sistemi tarafından göz ardı edildiği ve her öğrenciye aynı şekilde yaklaşılmasının eğitim sisteminde yaşanan büyük bir sorunu temsil ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci ihtiyaç ve isteklerinin de dikkate alınmadığı ve bunun öğrenciye görelilik ilkesi ile çelişen bir sorun olduğu belirtilmiştir. Aşağıda “Bireysel Farklılıklarının Göz Ardı Edilmesi” ve “Öğrenci İhtiyaçlarının Göz Ardı Edilmesi” kodlarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

“Eğitim sisteminde bugün öğrenciler aynı kefeye koyulması başlı başına bir sorundur. ... Sorun bir çok yönüyle Çağdaş eğitime ve bu sistem doğrultusunda gelişen çoklu zekaya ters düşmektedir. Biz eğitim sistemimizde bütün öğrencileri tek tiplendiriyoruz yani herkesi aynı kefeye koyuyor onları farklı görmüyoruz. Böylelikle sınıflarda her öğrencinin değerli olduğunu unutulup öğrencilerin bir öz güvensizlik durumu içine girmesine sebep olmaktadır. Böylelikle herkesin değerli olduğu herkesin farklı alanlarda başarılı olduğu göz ardı edilerek öğrencilerin eğitime karşı sert bir tavır takınmasına neden olmaktadır. Bunun neden olduğu bir diğer özellik ise öğrencilerin kendilerini farklı alanlarda yetiştirmesine engel olmaktadır. Çoklu zekâ kuramı bütün bunlara karşı çıkarak bireysel farklılıklara saygı duyan herkesin

kendisine özgü baskın bir zeka türünün olduğunu herkesin başarılı olabileceğini savunur bu yüzden bütün öğrencilerin aynı kefeye konulması çoklu zeka kuramına ters düşmektedir.”(Ö1)

“Türk eğitim sisteminde görülen sorulardan bir tanesi de öğrencilerin bireysel özelliklerine göre değerlendirilmemesidir. Öğretmenlerin çoğu aynı yaşta bulunan öğrencilerin aynı bilişsel kapasiteye, aynı hazır bulunuşluk seviyesine sahip olduğunu düşünerek yaklaşım sergiliyorlar. Oysa aynı gelişim düzeyinde bulunsan da öğrenciler birbirinden farklıdır. ... Bu sorunun nedeni ya da çözümü Gardner’in çoklu zeka kuramının dikkate alınmamasından kaynaklanıyor. Öğretim süreci öğrencilerin bireysel farklılıklarına hazır bulunuşluk düzeylerine ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekiyor.”(Ö15)

“Öğretim faaliyeti gerçekleştirilirken öğrencinin fizyolojik, psikolojik özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, yeteneklerinin göz önünde tutulmamasıdır. ... Öğretim faaliyeti gerçekleştirilirken öğrencinin ihtiyaçlarının günümüzde bile dikkate alınmadığını söylemek mümkün. Çünkü 7 yaşında (çoğu zaman kimileri için daha erken) başlayan ilköğretimin birinci kademesinden itibaren sistem sürekli öğrenciye öğretmek istediği bilgileri vermektedir. ... Yeteneğini dikkate alacaksa eğer A kişisinin Türkçe dersindeki başarısına önem verdiğimiz gibi Müzik dersindeki başarısına da aynı şekilde önem verip bu alanda isteği doğrultusunda devam etmesini sağlamamızdır. Benim bu alandaki önerim ise şu şekilde; ilgi, isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere eğitim vererek onları yetenekleri doğrultusunda yetiştirebilmek. Bu durum öğrenciye görelilik ilkesinin yerine getirilmesini sağlar.”(Ö16)

Öğretmenler ile İlgili Sorunlar

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise “Öğretmenler ile İlgili Sorunlar” bulgusudur. Tablo 3’te “Öğretmenler ile İlgili Sorunlar” teması altında toplanan kod ve bu sorunların ilişkilendirildiği öğelere yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenler ile İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlişkilendirilen Öğe
Öğretmenler ile İlgili Sorunlar	Öğretmen Merkezli Eğitim	Yapılandırmacılık Kuramı; Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
	Öğretmen Yeterliliğinin Düşük Olması	Yapılandırmacılık Kuramı; Sunuş Yoluyla Öğretim Strateji; Tam Öğrenme Modelinin
	Öğretmen Eğitimi	Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi; Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde katılımcıların eğitimde yaşanan sorunların bir kısmını öğretmenler ile ilgili sorunlar olarak ele aldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen “Öğretmen ile ilgili sorunlar” teması altında derslerin öğretmen merkezli olması, öğretmenlerin alanlarında yetersiz olmaları ve öğretmen eğitiminin çeşitli açılardan sorunlu olmasıyla ilgili bulgular toplanmıştır. “Öğretmen Merkezli Eğitim” kodu yapılandırmacılık kuramının uygulanmaması ve buluş yoluyla öğretim stratejisinin etkin bir şekilde kullanılmamasından kaynaklanan bir sorun olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Aşağıda “Öğretmen Merkezli Eğitim” ile ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Ülkemizde görüldüğü gibi sınıflarda anlatımlar yalnızca öğretmen merkezli olup öğrenciler pasif durumdadır. Bu sorun birçok yönüyle Çağdaş eğitim sistemine ve bu sistem doğrultusunda gelişen yapılandırmacı kuramına ters düşmektedir... Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin aktif olduğu hocaların rehber olduğu eski ve yeni bilgilerin harmanlanmasıyla yeni bilgilerin ortaya konulmasını savunur bu yönüyle sınıflarda anlatımın yalnızca öğretmen merkezli olması yapılandırmacı kurama ters düşmektedir.” (Ö1)

“Günümüzde eğitim sistemi tamamen öğretmen odaklıdır. Öğrenciler daha çok öğretmenin verdiği alan konumundadır. Derste öğretmen ne anlattıysa öğrenci onu deftere yazmaktadır. Buluş yoluyla öğretim stratejisi bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına olanak tanır. Bu durum öğrencinin öğrenmeleri daha kalıcı bir şekilde edinmesi, günlük hayatta kullanmasını sağlar. Bu stratejiye göre öğretmenlerin görevi öğrencileri bir maden işletmesi olarak görmeli ve kendini onların önünü aydınlatan bir fener olarak görmeli.” (Ö14)

“Eğitim sistemimizin en büyük sorunlarından bir tanesi de öğretmen merkezli eğitimidir. Derslerin sürekli öğretmen odaklı işlenmesi öğrencilerin arka plana atılmasına neden oluyor. ...Öğrencinin ders boyunca aktif olmaması, hazır bilgiyi alışkanlık hâline getirmesi, zihinsel gelişimini olumsuz etkiler ve problem çözmek için yeterli seviyeye ulaşamaz. Böyle bir sorunun hala devam etmesine bakacak olursak öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim stratejisini iyi kavrayamadıklarından kaynaklanmaktadır. Sorunun merkezindeki öğretmen davranışı ile buluş yoluyla öğretim stratejisindeki öğretmen görevi görüldüğü gibi uyumamaktadır. Buluş yoluyla öğretim stratejisine göre hareket edilmediğinden dolayı bu sorun ortaya çıkmıştır. Öğretmenin yapması gereken, öğrenciye gerekli yönlendirmeler yaparak öğrencinin bilgiye ulaşmasında ona

yardımcı olmalıdır. Ders boyunca öğrencinin pasif değil, aktif bir şekilde katılım göstermesini sağlayarak bu sorunun ortadan kalkması sağlanabilir.”(Ö15)

Öğretmenden kaynaklı sorunlar ile ilgili elde edilen bir diğer kod ise öğretmen yetersizliğidir. Katılımcılar staj yaptıkları okullarda gözlemledikleri öğretmenlerin; yeterli donanımına sahip olmadıklarını, mesleki olarak birçok açıdan yetersiz olduklarını dile getirmişlerdir. Elde edilen öğretmen yeterliğinin düşük olmasının Yapılandırmacılık Kuramı, Sunuş Yoluyla Öğretim Strateji (uygulanması) ve Tam Öğrenme Modelinin uygulanamaması, yarım uygulanması veya yanlış uygulanmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca değinilen bir diğer sorun ise öğretmen eğitiminin niteliğinin düşük olmasıdır. Katılımcılar öğretmenlerin yetiştirildiği kurumlarda verilen eğitimin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğretmen eğitimiyle ilgili sorunların Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi (uygulanması) ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aşağıda “Öğretmen Yeterliğinin Düşük Olması” ve “Öğretmen Eğitimi” ile ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Öğretmenlerin yeterli düzeyde donanıma sahip olmaması gözle görülebilir büyük sorunlardan biri olmuştur. Bu sorun birçok yönüyle çağdaş eğitim sistemine ve bu sistem doğrultusunda gelişen tam öğrenme kuramına ters düşmektedir. Bu sistemde öğretmenlere kritik sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları öğrenciler üzerinde bazı olumsuz davranışlara neden olmaktadır. Olumsuz yeterliliklerin oluşmasında öğretmenin aldığı akademik eğitim ve iletişimin yeri önemi önemlidir.” (Ö1)

“Öğretmenlerin hem mesleğine hem de öğrencilerine ilgisi düşüktür. Mesleğinde zaman geçtikçe öğrencilerin öğrenmesi üzerinde pek etkisinin olmadığını düşünürler. Bunun yanında öğrencilerin duygularına önem vermez sadece girdikleri sınavlarda aldıkları puana göre başarılı/başarısız diye konumlandırır. Sunuş yolu stratejisi ve anlatım yöntemine sıkça başvurur. ... Bu sorun birçok yönüyle çağdaş eğitim sistemine ve bu sistem doğrultusunda gelişen yapılandırmacılık kuramına ters düşmektedir. Yapılandırmacılık kuramı, öğretmenin öğrencilere rehber, kılavuz olması gerektiğini ve bilgileri aynen almalarına karşı çıkar. Öğrencileri sonuç değerlendirmesi yanında süreç değerlendirmesine de tabii tutar. Bu kuramda öğretmen, aynı zamanda bir öğrencidir. Öğrencileriyle arasında karşılıklı iletişim vardır. Dile getirdiğim sorun ise her yönüyle bu kuramın tersidir.” (Ö8)

“Öğretmenlerde bulunması gereken bazı mesleki ve kişisel nitelikler vardır. Bu niteliklerin bulunmadığı durumlarda öğretme-öğrenme etkili bir şekilde gerçekleşmez. ...Yapılandırmacı öğretmenler kendini yenileyen, fikirleri açık

olan plan ve program dahilinde çalışan öğrenenlerin farklılıklarını göz önünde tutan bilgini bizzat aktaranı olmak yerine öğrenme yaşantıları sunan bireyler olmalıdır. Yapılandırmacı da öğrenme ve dil iç içedir. Deneyimlerin oluşabilmesi dile ve iletişime bağlıdır. Burada öğretmen tartışma ortamlarını ustalıkla yönetebilmelidir. Sınırsız deneyim ve yeni görüşler vardır. Öğretmen öğrencinin görüşlerini açıkça ifade etmesi için güven ortamı oluşturmalıdır.” (Ö12)

“...Eğitim fakültelerinde değişimlere ayak uydurabilecek nitelikli öğretmenler yetişebiliyor mu, program içeriği nasıl?” sorusunu gündeme getirmekte. Ama tabloya bakarsak sadece ilk ve ortaokul değil aynı zamanda yükseköğretimdeki bizi öğretmen olarak yetiştiren öğretmenlerimizin de maalesef ki değişimlere pek hazırlıklı olmadığı gözlemlenmiş oldum. Konuların sunuş yoluyla öğretimde, öğretmenin merkezde olup öğrencinin pasif olarak kalması öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmeler sunmaz. Bu yüzden öğrenilen konuların kalıcılığı nispeten düşüktür. ...Maalesef ki Eğitim fakültesinde tabi kendi okuduğum eğitim fakültesi üzerinden değerlendirilme yapıyorum konular yıllarca hep aynı şekilde anlatılan teorik KPSS bilgileri aktarılıyor. ...Derslerin sunuş yoluyla stratejisiyle sınırlı kalması üst düzey olan düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkisi azdır. Yaratıcı düşünme becerilerini sınırlandırır.” (Ö4)

“Öğretmenlerin kendilerini yenilememesi, mezun olunan bilgileriyle meslek hayatını bitirene kadar kullanması ve yenilikleri göz ardı etmesi eğitim öğretim sistemindeki sorunlardan biridir. Öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak ortamları oluşturmalı; yol gösteren, rehber bir rol üstlenmelidir. Öğretmenin bu özelliklere sahip olması aynı zamanda Araştırma-İnceleme ve Buluş yolu stratejilerine de aykırı bir durumdur.” (Ö7)

Öğrenme Ortamları ve Alt Yapı ile İlgili Sorunlar

Öğretmen adayların belirtmiş oldukları bir diğer sorun “Öğrenme Ortamları ve Alt Yapı ile İlgili Sorunlar” teması altında toplanmıştır. Tablo 4’te bu temaya ilişkin kodlar ve bu sorunların ilişkilendirildiği öğelere yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme Ortamları Ve Alt Yapı İle İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlişkilendirilen Öğe
Öğrenme Ortamları ve Alt Yapı ile İlgili Sorunlar	Sınıfların Kalabalık Olması	Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi; Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi; Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi
	Sınıf ve Laboratuvar Eksikliği	Fırsat Eşitliği; Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi
	Materyal Yetersizliği	Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi; Çoklu Zekâ Kuramı
	Birleştirilmiş Sınıflar	Tam Öğrenme Modeli
	Demokratik Öğrenme Ortamı Yoksunluğu	Yapılandırmacılık
	Sınıf Yerleşim Düzeni	İşbirlikli Öğrenme
	Akıllı Tahta Eksikliği	İnternet Tabanlı Öğrenme
	Ders Kitap İçeriğinin Yetersizliği	Açıklık İlkesi

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda, sınıfların kalabalık olması, sınıf-laboratuvar eksikliği, materyal yetersizliği veya eksikliği, birleştirilmiş sınıflar, demokratik öğrenme ortamı yoksunluğu, sınıflardaki yerleşim düzeni, akıllı tahta eksikliği ve ders kitap içeriğinin yetersiz olması gibi sorunların “Öğrenme Ortamları ve Alt Yapı ile İlgili Sorunlar” teması altında toplandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıfların kalabalık olmasını sunuş, buluş ve araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejilerine bağlı bir sorun olarak dile getirmişlerdir. Aşağıda “Sınıfların Kalabalık Olması” koduna yönelik görüşler bulunmaktadır:

“Etkili öğrenmede sorunlarımızın başında gelen okuldaki sınıflarımızın kalabalıklığıdır. Öğrencilerin bu kalabalık sınıflarda hem öğrenmeleri hem de kendini ifade etmeleri sekteye uğrayabilir. Çünkü sınıflarda aşırı gürültü olması, öğretmenin sınıfa müdahale etmesi eğitim öğretimde aksaklıklara neden olur. Öğretmen öğrenciyi dersi etkin kılamaz. Bu yüzden sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanmak zorunda kalır. Çünkü kalabalık sınıflarda uygulanması en uygun ve ekonomik stratejidir.” (Ö13)

“Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin dersi yürütmesi oldukça zordur. ...Kalabalık ortamlarda etkili bir iletişim de sağlanamadığından dolayı karşılıklı dönütler de verilemediğinden öğretilenlerin ne kadarının anlaşılıp ne kadarının anlaşılmadığının da pekiştirmesi yapılamaz. ... Öğretmenler isteseler de buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanamazlar. Çünkü bu stratejide kavram ve genellemelere öğrencilerin ulaşması gerekir. Ancak stratejinin sınırlılığı olan sınıf sayısının az olması durumu kalabalık sınıflarda bu stratejinin kullanımını oldukça güçleştirir. Hâlbuki sınıf mevcutlarının makul bir seviyede olması durumunda bu stratejiden etkili bir şekilde yararlanılabilir ve öğrenciye oldukça büyük katkılar sağlanabilir.” (Ö19)

“Araştırma-İnceleme stratejisi öğrenciler gösterilen bir problemin olduğu durumda öğrenciler bilimsel süreç basamakları kullanıp, özgün çözüm yolları üretmelerini sağlayan öğrenci merkezli stratejidir. Uzun bir süreç olduğu için ve uygulama, gözlem, deney, gezi gibi aktivitelerden oluşabildiği için kalabalık sınıflarda uygulanması sınırlılığı vardır.” (Ö12)

Öğrenme ortamları ve alt yapı ile ilgili değinilen bir diğer sorun ise sınıfların, laboratuvar ortamlarının ve materyalin yetersiz veya eksik olmasıdır. Katılımcılar sınıf veya laboratuvar eksikliğini öğretim ilkelerinden fırsat eşitliğinin ihlali ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin hayat bulamaması olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde materyal yetersizliğinin de yaparak yaşayarak öğrenmeyle çelişen bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Materyal yetersizliğinin çoklu zekâ kuramını uygulamada bazı sorunlar doğurduğu belirtilmiştir. Aşağıda katılımcıların “Sınıf-Laboratuvar Eksikliği” ve “Materyal Yetersizliği” ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

“Günümüz dünyasında eğitimlerin verildiği sınıflarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de sınıflarda ve laboratuvarlarda maalesef ki malzeme eksikliği bulunmaktadır. ... Mevcut olan çoğu özel okullarda her türlü imkân öğrencilere sunulmakta iken özellikle devlet okullarında çoğu yönden eksiklikler göze çarpmaktadır. Öğrenciler tuzun sudan nasıl ayrıldığını gözüyle göremediği gibi bizde onların ilerdeki yapacağı önemli işleri görmezden gelerek suçlu durumuna düşmüş bulunmaktayız. Eğitim sadece bir kaynağa bağlı kalmamalıdır. Fırsat eşitliği dediğimiz olay tam olarak bu noktada devreye girmelidir. Özel okullarda veya Anadolu liselerinde fen liselerinde olduğu gibi imkân genişliği sağlayarak başarıya ulaşmalıyız.” (Ö5)

“Okullarda öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması için öğrencilerin, o bilgiyi yaparak–yaşayarak öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin bir bilgiyi hazır almalarını engeller. Öğrenciye gerçek bilgiye ulaşma yollarını öğretir. ...Deney sayesinde öğrenciler, bilişsel becerilerinin yanında psikomotor becerilerini de geliştirir. Fen eğitiminde deney ve laboratuvarların varlığı öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.”(Ö8)

“Eğitimle az çok ilgilenen herkes okullarımızın sentezci değil ezberci bireyler yetiştirdiğini dile getirmektedir. Günümüz eğitim programlarını uygulayacak ya da destekleyecek materyali veya materyali hazırlayacak imkânı vermede çok eksik kalmaktadır. Öğretimde verimliliğin artırılmasına katkı sağlamak için, öğretmenler mümkün oldukça materyal kullanmaya ve öğrencilere materyal sağlamaya çalışmalıdır. Öğrencilere işlenen konularla ilgili materyaller sağlanmalı, öğrenci-öğretmen işbirliği ile materyal hazırlanmasına önem verilmedir. Bu durum yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayacaktır.” (Ö10)

“Okullardaki araç gereç yetersizliğinden dolayı, öğretmenler derse araç gereçsiz girmek zorunda kalıyorlar. Eğitim öğretimi olumsuz olarak etkileyen araç gereç yetersizliği öğrenciler açısından bir dezavantaj olarak görülebilir. ...araç gereçler sağlandığı zaman çoklu zekâ kuramının özelliklerinden olan ‘tek bir zekâ alanına dönük etkinlikler yapılmamalıdır.’ ilkesinden hareketle öğrencilerin olabildiğince farklı yetenek ve becerilerini sergileyebileceği ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel, işitsel, duyuşsal ve zihinsel olarak farklı materyaller ile dersi zenginleştirmek gerekir.” (Ö19)

Katılımcılar bazı okullarda birleştirilmiş sınıfların olması ve kimi sınıflarda akıllı tahtaların olmamasını öğrenme ortamları ve alt yapı ile ilgili sorunlar çerçevesinde dile getirmişlerdir. Birleştirilmiş sınıfların olması tam öğrenme modelinin uygulanmasında aksaklıklara yol açabilecek olan bir unsur olarak belirtilmiş ve akıllı tahta eksikliğinin internet tabanlı öğrenme modeline aykırı bir durum olduğu vurgulanmıştır. Aşağıda katılımcıların “Birleştirilmiş Sınıflar” ve “Akıllı Tahta Eksikliği” ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

“Ülkemizde nüfusu az olan yörelerde, özellikle köylerde her sınıftaki öğrenci mevcudunun azlığı, öğretmen ihtiyacı gibi nedenlerle birden fazla sınıflar birleştirilerek bir sınıfta bir öğretmen tarafından okutulmaktadır. Bu uygulamaya ‘birleştirilmiş sınıf öğretimi’ denilmektedir. Ülkemizde bu uygulamaya en çok ilkokul kademesinde rastlanmaktadır. Bu uygulama Tam Öğrenme Kuramına ters düşmektedir. Çünkü bu uygulamayla öğretmenler her sınıf için ve her öğrenci için gerektiği kadar zaman ayıramıyor. Yeterli zaman ayıramadığı için de programdaki hedeflere ulaşamıyor. Konular yetişemiyor böyle olunca da öğrenciler konular da eksik kalıyor. Bir konu öğrenilmeden diğerine geçiliyor. Her öğrencinin öğrenme hızı aynı olmadığından yavaş öğrenen öğrencilerle öğretmen ek öğretim yapamıyor.” (Ö18)

“...akıllı tahtalar tüm okullarda bulunamıyor. Bu durumda da başlı başlıca sorunlarımızdan eğitim öğretimde eşitsizlik meydana geliyor. Akıllı tahtaların eksikliği öğrenciler arasında da çok farklılık yaratıyor. İnternet tabanlı öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve bu ihtiyaçlara uygun öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır.... Akıllı tahta gibi teknolojiden faydalanmayı öne süren internet

tabanlı öğretim bireyler arasındaki farkı ortadan kaldıran bir unsurdur. Ancak bunu kullanamıyoruz.” (Ö13)

Öğrenme ortamları ve alt yapı ile ilgili sorunlar teması altında toplanan diğer cevaplar ise; sınıflardaki oturma düzeninin işbirlikli öğrenmeye fırsat tanımayacak şekilde olması, yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşebileceği demokratik ortamların olmaması ve ders kitaplarının açıklık ilkesi ile çelişen bir yapıda olmasıdır. Aşağıda “Demokratik Öğrenme Ortamlarının Olmaması”, “Sınıflardaki Yerleşim Düzeni” ve “Ders Kitabı İçerikleri” kodları ile ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Eğitim sistemimiz çağdaş eğitim anlayışında ilerleyerek yapılandırmacılığı esas almıştır. Yapılandırmacılığın gerektirdiği ortama baktığımızda demokratik bir ortamın olması gerektiği görülmektedir. Ama hala sınıflarımızda geleneksel eğitim anlayışının bir ürünü olan otokratik bir sınıf ortamı uygulanmaktadır. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde kuralcılık olmakta, öğrenenin katılımına pek yer verilmemektedir. ... Demokratik yapılandırılmış bir eğitim ve öğretim ortamı, yapıcı öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin sergilendiği bir ortamdır. Böyle bir ortam hem öğrencinin akademik başarısının yüksek olmasında hem de olumlu tutum ve davranışları geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir.” (Ö18)

“Geleneksel (sıralı) yerleşim düzeni öğrencilerin birbirlerinin enselerini gördüğü ve yüzlerinin ise aynı yöne baktığı bir yerleşim düzenidir. Bu oturma düzeninde öğrenci etkileşimleri azdır. Bu oturma düzenine sahip sınıflar, öğrencinin pasif olduğu sınıf içi tekniklerin az yapıldığı bir yapıya sahiptir. 150-200 yıl öncesindeki okullarda görülen bu yapının günümüz teknoloji çağında görülüyor olması öğrencileri her bakımdan eksik bırakır. Bu sorun işbirlikli öğrenme modeline ters düşmektedir. İşbirlikli öğrenme modelinde akran öğretimi vardır. Öğrenciler aktiftir ve yüz yüze etkileşimleri şarttır. Sınıfın fiziki yapısı ise öğrencilerin birbirlerini en iyi görebileceği şekilde olması gerekir. Küme düzeni yerleşim bu modelin uygulanması için uygundur ama değindiğim sorun (geleneksel – sıralı yerleşim düzeni) işbirliğine dayalı öğretimin uygulanmasını zorlayacaktır.” (Ö8)

“Ders kitap içeriklerinin gereksiz bilgiler barındırması, öğrencilerin seviyesinden uzak olması, bilgileri somut bir şekilde vermemesi öğrenciye görelilik ve açıklık ilkelerine aykırı bir durumdur. ... Açıklık ilkesine göre bireylerin duygu-düşünceleri net olacak şekilde belirtilmelidir. Ve onlara sunulan ders kitapları bu ilkenin hususları dikkate alınarak hazırlanıp çocukların önüne o şekilde sunulmalıdır.” (Ö7)

Epistemolojik Sorunlar

Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde elde edilen bulguların toplandığı bir diğer tema “Epistemolojik Sorunlar” temasıdır. Bu temada bulunan kodlar ve ilişkilendirilen öğeler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Epistemolojik Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlişkilendirilen Öğeler
Epistemolojik Sorunlar	Bilginin Aktarılamaması	Yaşama Yapılandırıcılık Kuramı; Yaşama Yakınlık İlkesi
	Öğretim Programlarının Teoride Kalması	Yapılandırıcılık Kuramı
	Ezbere Dayalı Öğretim	Yapılandırıcılık Kuramı
	Hazır Bilginin Sunulması	Araştırma ve İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Katılımcılar eğitim sorunlarına değinirken, bilginin doğası ile ilgili sorunları dile getirmişlerdir. Bilginin yaşama aktarılmasında sorunların olduğunu, bu sorunların yapılandırıcılık kuramı ve yaşama yakınlık ilkesinin uygulanmamasından kaynaklı sorunlar olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca katılımcılar, öğretim programlarının teoride kalması ve ezber dayalı bilginin olmasının yapılandırıcılığın uygulanamaması ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların epistemolojik sorunlar çerçevesinde değindiği bir diğer sorun ise bilginin araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisine uygun olmayan hazır bir şekilde sunulmuş olmasıdır. Aşağıda katılımcıların “Bilginin Yaşama Aktarılamaması”, “Öğretim Programlarının Teoride Kalması”, “Ezbere Dayalı Öğretim” ve “Hazır Bilginin Sunulması” kodlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

“Yapılandırıcılık, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan bilginin doğasına ilişkin bir anlayıştır. Bilgilerin öğrenciler tarafından yapılandırılması esas olan bu öğrenme yaklaşımı okullarda öğretilen çoğu kavramın yaşantıya aktarılamamasıyla zıtlık göstermektedir. Öğrenciler bu karamın uygulamamasından kaynaklı bilgileri günlük hayata uygulayamamaktadır.” (Ö2)
“Okulda bir eğitim dönemi boyunca çocuklar hemen hemen bütün disiplinlerin yer aldığı dersleri görmektedir. Bu derslerde öğrenilen bilgilerin kaçta kaç çocukların akıllarında kalmakta veya bu bilgilerin ne kadarı çocuklarımızın günlük hayatta işine yaramaktadır? ... Öncelikli olarak öğrenciye verdiğimiz

bilgileri günlük hayatla bağlantısını kurmalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenlemeliyiz. Bildiğimiz gibi dünyada ve ülkemizde her an farklı olaylar, yenilikler ve gelişmeler meydana gelmektedir. Bu gelişmelerden çocukları haberdar edip varsa ders ile bağlantısını çocuklara vermeliyiz. ... yaşama yakınlık ilkesi: bu ülkeye göre, öğrenciye uygun eğitim ortamı düzenlenirken öğrencinin doğrudan hayatında kullanacağı problem durumlarına, konulara ve etkinliklere yer verilmelidir. Eğitim ortamı hayattan kopuk olmamalı, öğrencilerin günlük yaşamında kullanabilir olmalıdır.”(Ö20)

“...Yine gözlemlerim üzerinden gidecek olursam görüldüğü kadarıyla hazırlanmış olan öğretim programı ile okullarda verilen eğitim anlayışı ters düşmektedir. Programa baktığımızda ciddi anlamda öğrencinin dört temel becerilerini kazandırma amaçlanması, kazanımları gelişimlere göre ayarlanmasına dikkat edildiğini rahatlıkla görebilmekteyiz. Fakat bu uygulama noktasına gelindiğinde sıkıntılarında başlamasına sebebiyet vermektedir. İlk olarak yapmamız gereken Yapılandırmacı Yaklaşımı uygulamaya geçirebilmektir. Derslerin girişinde dikkat çekilip sezdirme yapılmalıdır.” (Ö6)

“Her yıl müfredatın değişmesi, öğrencinin bilişsel gelişim dönemlerinin uygun olmayan konuları görmesi, müfredatın ezberden oluşması öğretim programıyla ilgili sorunlardan birkaçıdır. Ülkemizdeki eğitim sistemi genelde ezberci sistem olarak anılmaktadır. Ezberci olarak adlandırılmasının nedeni, öğrenmenin duyuşsal ve psikomotor alanlarına ilişkin kazanımların ve o kazanımlara ilişkin öğretim etkinliklerinin programda yeterince olmamasıdır. ... Yapılandırmacılığa göre cezadan uzak demokratik ortamların sağlandığı eğitim sistemini ön görmektedir. Bu özelliklere bakarak ülkemizde kabul gören yapılandırmacılık kuramının uygulamada çok yetersiz kaldığını hatta henüz uygulamaya tam anlamıyla geçilmediği yorumları yapılabilir.” (Ö12)

“...sorgulayan bir nesil yetiştirilmiyor. Öğretmenler, öğrencilere var olan bilgiyi aktararak pasif kalmalarına neden oluyor. Araştırılmadan alınan bilgiyi direkt benimseyen bir nesil yetiştiriliyor. Bu doğrultuda öğretmenin öğrencilerinin araştırma inceleme yaparak bilgiye ulaşmalarını sağlamalıdır. Bir problemin çözümünde öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır. Bilgiyi direkt vermek yerine öğrencinin ulaşması için yönlendirilmelidir. Etkili öğrenme ve öğretmede görülen temel sorunlardan biri olan hazır bilginin sunulması araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisinin özelliklerine göre hareket edilmediğinden dolayı bu sorun ortaya çıkmıştır.” (Ö15)

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Sorunlar

Katılımcılardan elde edilen ölçme ve değerlendirme ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik kodlar ve bu sorunların ilişkilendirildiği öğeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlişkilendirilen Öğeler
Ölçme Değerlendirme ile İlgili Sorunlar	Sonuç Odaklı Sınavlar	Yapılandırıcılık Kuramı; Çoklu Zeka Kuramı
	Standart Testler	Yapılandırıcılık Kuramı
	Öğrenci Davranışlarının Ölçülmemesi	Giriş Tam Öğrenme Modeli

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların eğitim sorunlarını, ölçme ve değerlendirme bağlamında da ele aldıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılar yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin süreç odaklı olmaktan çok sonuç odaklı olmasını eğitimde yaşanan sorunlardan biri olarak değerlendirmektedir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sonuç odaklı olması Yapılandırıcılık ve Çoklu Zeka Kuramları ile çelişen unsur olarak görülmektedir. Aşağıda “Sonuç Odaklı Sınavlar” koduna ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Ülkemizde ne yazık ki öğrenci başarısının değerlendirilmesi noktasında sıkıntılar yaşıyor. Öğrenciler her kademedeki farklı bir sınava tabi tutuluyor. Bu sınav notuna göre öğrenciye bir değer biçiliyor. Öğrenme sonuçlarından çok sınav sonuçları göz önünde bulunduruluyor. Eğitim sistemimizde öğrencinin sınav notuna verilen öneme karşılık bilişsel yapılandırıcılığa göre sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlidir.” (Ö3)

“Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme kısmında sonuç odaklı olunması sürecin dikkate alınmaması yaşanan sorunlardan biridir. Geleneksel yaklaşımda tek boyutlu yani bilişsel değerlendirme vardır ancak yapılandırıcılıkta bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanları kapsar. Örneğin portfolyo değerlendirme öğrencinin eğitim hayatı boyunca gelişimi hakkında bilgi toplar yani süreç odaklı değerlendirme yapılır ancak geleneksel yöntemde bir testin, yazılının sonucuna göre öğrenci başarısı tespit edilir. Yapılandırıcılıkta kullanılan değerlendirmeler ölçütleri öğrenciye görelilik ilkesine uyar. Bu yüzden eğitim sorunlarından gördüğüm değerlendirme kısmı ancak yapılandırıcılık ilkesine göre olan çağdaş eğitim sistemi ölçeklerinin kullanılmasıyla çözüme kavuşur.” (Ö4)

“Çoklu zekâ kuramına göre ölçme işlemleri öğrencinin tüm durumları göz önünde bulundurularak şahsi özelliklerine göre değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu tür değerlendirmelerin yapılması için ise proje-portfolio gibi değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir.” (Ö16)

Katılımcılar standart testlerin olmasını da Yapılandırmacılık Kuramı bağlamında sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci giriş davranışlarının ölçülmesinde sıkıntılar yaşanmasını Tam Öğrenme Modeline uygun olmayan ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir sorun olarak görmektedirler. Aşağıda “Standart Testler” ve “Öğrenci Giriş Davranışlarının Ölçülmemesi” kodlarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

“Süreç içerisinde yapılan değerlendirmeler daha iyi olsa ve standart testler yerine süreç içerisinde değerlendirmeler yaparsak daha faydalı olur. Standart testler yapılandırmacılık ile bence çelişiyor. Çünkü yapılandırmacılıkta her öğrencinin biricik kendine özgü olduğunu söylüyoruz ama standart testler ile öğrencileri belirli bir standarda getirmeye çalışıyoruz.” (Ö20)

“Ders öğretme sürecinde öğrencinin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışına önem verilmeden işlenmesi, dersin bitiminden sonra öğrencinin gerekli olan bilgiyi alıp almadığını tam anlamıyla sorgulanmaması eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardandır. Tam öğrenme modeline göre öğrenci davranışlarının önceden tespit edilmesi gerekiyor. Öğretmenin dersin ilerlemesine karar verebilmesi için öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyi önemlidir.” (Ö6)

Diğer Sorunlar

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda farklı kodların toplandığı “Diğer Sorunlar” teması elde edilmiştir. Tablo 7’de “Diğer Sorunlar” teması altında toplanan kodlar ve sorunların ilişkilendirildiği öğelere yer verilmiştir.

Tablo 7. Diğer Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlişkilendirilen Öğe
Diğer Sorunlar	Teneffüs Saatleri	Tam Öğrenme Modeli
	Eğitim Programlarının Yoğunluğu	Tam Öğrenme Modeli
	Öğrenme İçin Tanınan Sürenin Kısıtlılığı	Tam Öğrenme Modeli; Okulda Öğrenme Modeli
	Sınıflar Arası Farkın Olması	İşbirlikli Öğrenme

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenci teneffüs sürelerinin yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim programlarının yoğun olması ve öğrenme için tanınan sürenin kısıtlı olması birer sorun olarak görülmektedir. Teneffüs saatleri, eğitim

programlarının yoğunluğu ve öğrenme için tanınan sürenin kısıtlılığı katılımcılar tarafından tam öğrenme modeli ile çelişen sorunlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğrenme için tanınan sürenin kısıtlılığı Okulda Öğretim Modeli ile çelişen bir sorun olarak görülmektedir. Diğer sorunlar teması altında belirtilen bir diğer sorun ise; okullardaki sınıflar arası farklılıkların olmasıdır. Katılımcılar, sınıflar arasında var olan farklılıkların işbirlikli öğrenmeyi engellediğini belirtmişlerdir. Aşağıda “Teneffüs Süresi”, “Eğitim Programlarının Yoğunluğu”, “Öğrenme İçin Tanınan Süre Kısıtlılığı” ve “Sınıflar Arası Farklılıkların Olması” kodlarına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Okulda öğrencilerin fizyolojik, sevgi, güç, özgürlük ve eğlence gibi ihtiyaçların karşılanması temel alan tam öğrenme modeli teneffüste öğrencilerin gerek fizyolojik gerek eğlence ya da sosyalleşme gibi ihtiyaçları sağlanmadan etkili bir öğrenme gerçekleşmeyecektir diyebiliriz. Bu modelde iç ve dış motivasyonun önemli yeri vardır. Öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmadan iç ve dış motivasyon zorlaşacaktır. Eğer ihtiyaçlar karşılanırsa etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak daha kolay olacaktır.” (Ö2)

“Tam Öğrenme modelinin uygulanamamasının nedeni müfredatın çok kalabalık olması, ders saatlerinin yetersiz kalması, deneyimli–bilinçli öğretmenlerin azlığı, üniversitede verilen salt teorik bilgiler ve uygulama derslerin azlığı, denetimcilerin kâğıda bağlı kalması sonucu öğretmenlerin tedirginliği, sistemin eğitimi bir süreç değil bir sonuç olarak görmesi sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Müfredatın yoğun olması yeterli verimin alınmasına engel teşkil etmektedir.” (Ö9)

“Öncelikle günümüz eğitim sisteminde öğrencinin tutumu olumlu ve derse karşı ilgisi canlı ise bu aşamada öğrenemeyen öğrenci yoktur öğretemeyen öğretmen vardır anlayışı ortaya çıkmış oluyor. Bu durum tam öğrenme modelinde vurgulanmaktadır. Tabi ki ben bu anlayışı da yine sistemimize bağlıyorum bir yerde. Çünkü öğrenme için verilen sürenin yetersiz olduğu görüşündeyim. Şöyle ki her bireyin öğrenme hızı farklı olduğundan öğrenmenin gerçekleşmesi de her birey için farklı olacaktır. Bu doğal olarak beraberinde ortaya zaman sorununu çıkartacaktır. Oysa günümüz sisteminde bütün bireylerin öğrenme hızları aynı tutularak eğitim verilmektedir ve bir konu tam anlamıyla anlaşılmadan diğerine geçilmektedir.” (Ö16)

“Okulda öğretim modelin temeli her öğrenciye yeteri kadar zaman verilmesidir. Bu bağlamda düşünenecek olursa sınıf içinde istasyon gibi, konuşma halkası veya balık kılçığı gibi teknikler etkili öğrenmeyi ve her öğrenciye zaman fırsatı verilmesiyle etkili bir öğretim olması mümkündür. Ancak bunların yapılmasında temel ölçüt zaman sorunsalıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrenciye zaman tanımayarak etkili bir öğretim olabilmesi de tahminlerin dışına çıkmaktadır.” (Ö2)

“Okullardaki derece sınıflarının olması öğrenciyi olumsuz yönden etkilemektedir. Kötü bir sınıfta olan öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine ve dersten sıkılmalarına neden olmaktadır. İyi bir öğrenci ise rehavete kapılıp dersleri önemsemeyebilir. Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bir arada bulunması işbirlikli öğrenme açısından önemlidir. Öğrencilerin birbirlerini farklı şekilde etkileyerek başarının sağlanabileceğini düşünüyorum.”
(Ö14)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada; öğretmenlik uygulaması, öğretim ilke-yöntemleri ve etkili öğrenme-öğretme dersi almış öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri kuram, model, yöntem veya ilkeler bağlamında tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, eğitimde yaşanan sorunlar arasında öğrenci ve öğretmen ile ilgili sorunların bulunduğu belirtilmiştir. Katılımcılar yapılandırmacılık kuramı, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri ile aktiflik ilkesinin uygulanmamasından kaynaklı öğrencilerin derslerde pasif olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenin merkezde olması yapılandırmacılık ve buluş yoluyla öğretim stratejisi ile çelişen bir durum olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin merkezde, öğrencilerin pasif olduğuna ilişkin sorun Yeşil ve Şahan (2015), Sarıbaş ve Babadağ'ın (2015) elde etmiş oldukları bulgular ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin merkezde olması doğal olarak öğrencileri pasif olmaya iten bir sorun olabilmektedir. Ancak yapılandırmacılığın temele alındığı eğitim sisteminde öğretmenlerin rehber olduğu bir ortamda öğrencilerin aktifleştirilmesi gerekmektedir. McAuliffe ve Erikson, (1999) yapılandırmacılıkta öğrencilerin pasiflikten kurtularak deneyimlerle bilgiyi yapılandırması gerektiğini savunur. Temele yapılandırmacılık kuramının alındığı eğitim sistemlerinde öğrencinin aktif katılımın sağlandığı ve öğretmenin rehber olduğu bir anlayışla sistemin ilerlemesi sağlanmaktadır (Çelebi, 2006; Duffy ve Jonassen, 2013; Saban, 2002). Buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejilerinde de öğrencinin aktif olması gerektiği vurgulanmaktadır (Ünal ve Ergin, 2006; Yakışan, 2017). Aksi durumda eğitimin birçok alanında sorun ortaya çıkabilmektedir. Aktiflik ilkesinin temele alındığı derslerde verim daha yüksek

olmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2007). Ayrıca her öğrencinin ayrılaştırılması ve öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmesinin öğrenci ile ilgili yaşanan diğer sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bu sorunların, çoklu zekâ kuramı ve öğrenciye görelilik ilkesinin uygulanmamasından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğrenci faktörüdür. Çağdaş eğitim anlayışında öğrenci ihtiyaçlarının temele alındığı ve her öğrencinin farklı özelliklerinin olabileceği vurgulanmaktadır. Gardner (2006) etkili eğitimin sağlanabilmesi için öğrencilerin birbirinden farklı olabileceği gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapar. Başdemir (2012) Türkiye’de öğretmen eğitiminin çoklu zekâ kuramı temele alınarak yapılmadığı için öğretmenlerin sadece akademik başarılarının geliştiği diğer yönlerinin zayıf kaldığını vurgulamıştır. Öğretmen eğitiminde çoklu zekânın temele alınmamasının doğal bir sonucu olarak okullarda öğrencilerin aynı çerçeveden değerlendirilmesi ve ayrılaştırılması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Başdemir’in (2012) belirtmiş olduğu bu sorun araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sorun olan öğretmen eğitiminin niteliğinin düşük olması bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen eğitiminin niteliğinin düşük olması ve öğretmenlerin öz yeterliliklerinin zayıflığı tespit edilen diğer sorunlardır. Bu sorunların yapılandırmacılık kuramı, tam öğrenme modeli, sunuş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejilerinden kaynaklı sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitimin çağdaş eğitime uygun olmamasının öz yeterliliklerinin düşük olmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Çeliköz (2017) öğretmenlerin yapılandırmacılık gibi çağdaş eğitim kuram veya teorilerin içeriklerini tam olarak kavrayamamış olmalarının bu tür kuramların uygulanabilmesinin önündeki temel engellerden birisi olduğunu vurgulamıştır.

Elde edilen bir diğer sorun öğrenme ortamları ve alt yapı ile ilgili sorunlardır. Katılımcılar sınıf ortamlarının kalabalık olmasının sunuş, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejiyle ilgili sorunlar olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Şener (2018) yapmış olduğu çalışmada sınıf mevcudunu eğitimde yaşanan önemli bir sorun olarak tespit etmiştir. Sınıfların kalabalık olması, eğitimin ve öğretimin istendik

şekilde uygulanmasının önüne geçen önemli unsurdur. Kalabalık ortamlarda dersin uygulayıcıları istedikleri verimi elde edemez ve istedikleri stratejileri uygulayamazlar. Ayrıca sınıf-laboratuvar eksikliği ve materyal yetersizliği derslerin istedik yönde şekillenmesini engelleyebilmektedir. Öğrencilerin bu durumlarda yaparak yaşayarak öğrenmeleri kısıtlanabilir. Materyal ve laboratuvar ortamlarının eksikliği öğrencilerin farklı şekilde öğrenmelerini engellediği için çoklu zekâ açısından sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu durum öğrenciler arası fırsat eşitsizliği doğurmaktadır. Deveci ve Aykaç (2019) temel eğitimde yaşanan sorunların tespitinde yapmış oldukları meta analiz çalışmasında; sınıfların kalabalık olması, materyal yetersizliği ve derslik yetersizliği gibi sonuçlar elde etmişlerdir. Elde edilen bulgular da bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı okullarda akıllı tahta gibi olanaklar bulunabilirken bazı okullarda bulunmaması ciddi anlamda sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu durum internet tabanlı öğrenmenin hayat bulamamasına neden olabilmektedir. Her sınıfta akıllı tahtanın olmaması da fırsat eşitliğini zedelemektedir. Şener (2018) teknolojik yetersizlik ve materyal yetersizliğini yapmış olduğu çalışmada tespit etmiştir. Gedikoğlu (2005) da benzer şekilde eğitim sorunlarına vurgu yaparken materyal yetersizliğine yer vermiştir. Bu durumlar genel çerçevede alt yapı açısından eğitim sisteminin yaşamış olduğu sorunları göstermektedir. Başaran vd. (2020), Covid-19 pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin birçoğunda alt yapı yönünden önemli sorunların olduğu belirtmiştir. Benzer şekilde Akgül ve Oran (2020) Covid-19 sürecinde alt yapı açısından sorunların yaşandığını tespit etmişlerdir. Alt yapı ile ilgili yaşanan sorunların Covid-19 örneğinde olduğu gibi en küçük değişimlerde kendini gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Öğrenme ortamları ve alt yapı eksikliği kimi okulları birleştirilmiş sınıf ortamı oluşturmaya itebilmektedir. Dursun (2006) yapmış olduğu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda öğrenme ortamları ve alt yapı eksikliğinden kaynaklı genellikle derslerde geleneksel yöntemlerin tercih edilmek zorunda olduğunu vurgulamışlardır. Sarıbaş ve Babadağ (2015) birleştirilmiş sınıfların özellikle yeni atanan öğretmen açısından çeşitli sorunlar doğurabileceğini vurgulamıştır. Bu durum öğrencilerin tam öğrenme modeli ile öğrenmelerini engelleyebilmektedir. Yapılandırıcılığın tam

anlamıyla kavranmamasından kaynaklı bazı sorunların ortaya çıktığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin demokratik öğrenme ortamları oluşturamadığı, sınıftaki öğrencilerin oturma düzenini uygun şekilde sağlayamadığı ve ders kitap içerikleri uygulanmak istenen sisteme uygun hale getiremediği tespit edilen diğer sorunlardır. Yapılandırmacı ortamlar öğrencilerin demokratik ortamlarda, arka arkaya dizili yerleşim düzeninden çıkıp farklı şekillerde yerleşmelerini sağlamaktadır. Onur (1994) çağdaş eğitimin olmazsa olmazı olarak demokratik ortamları görmektedir. Onur (1994) ayrıca ders kitap içeriklerinin güncel, bilimsel bilgiyi destekler nitelikte olmadığını dile getirmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer unsur epistemolojik sorunlardır. Katılımcılar eğitim sisteminde temele alınan yapılandırmacılık kuramı, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve yaşama yakınlık ilkelerinin uygulanamamasından kaynaklı çeşitli epistemolojik sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bilginin günlük hayata uygulanmaması, programların teoride kalması, bunun neticesinde ezberci dayalı öğretim gerçekleşmesi ve hazır bilginin sağlanmasını bilgiye yüklenen anlam bağlamında yaşanan sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bu durumun öğrencilerin veya öğretmenlerin geçmişte aldıkları geleneksel eğitim anlayışından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan birçok araştırmada geçmiş yaşantıdan kaynaklı yüzeysel veya ezberci bir eğitim anlayışın kabul gördüğü vurgulanıp bunun sorun olduğu belirtilmiştir (Çeliköz, 2017; Thomas, Pedersen ve Finson, 2001; Yalçın-İncik ve Tanrıseven, 2012; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) Ayrıca katılımcılar ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sonuç odaklı olmasının yapılandırmacılık ve çoklu zekâ ile ilgili sorunları ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Onur (1994) konu merkezli eğitim sistemlerinde, bilgilerin ezberlendiği ortamlar oluşturularak eğitimin tamamen sınav odaklı olduğunu belirtmiştir. Bir taraftan her öğrencinin farklı olduğu ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu görüşü savunulurken diğer taraftan öğrencilerin öğrenme süreçleri dikkate alınmadan her öğrenciye aynı soruların sorulduğu sınavları merkeze almak büyük bir sorun olarak görülmektedir. Bu durum standart testlerin belirleyiciliğini sorgulamamızı

sağlamaktadır. Çeliköz (2017) merkezi sınavların yapılandırıcılık açısından önemli ölçüde sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Semerci (2001) yapılandırıcılığa göre öğrencilerin sorumluluk almaları gerektiği ve gerçek yaşamadan durumların öğrencilere sunulması gerektiği için süreç odaklı değerlendirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin giriş davranışlarını dikkate almamak öğrencilerin özelliklerini belirlemeden eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek anlamına gelmektedir. Bu durum ise yapılandırıcılık kuramı ile ters düşmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer sorunlar ise teneffüs süreleri ve eğitim programlarının yoğun olmasıdır. Ders içeriklerinin yoğun olması derslere ayrılan sürenin yeterli olmadığı ama derslerin yoğun bir şekilde işlendiği görüşünü doğurmaktadır. Yaşanan bu yoğunluğa karşın öğrencilere dinlenmeleri için ayrılan sürenin az olması sorun olarak karşılanmaktadır. Blazer (2008) öğrenci öğrenmelerindeki önemli unsurlardan birinin dinleme ve ders saatleri gibi faktörler olduğu için bunların sorgulanmaya başladığını belirtmektedir. Yalar ve Yelken (2009) yapmış oldukları çalışmada yoğun dersler ve kısa teneffüs sürelerinin öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Çaycı (2018) yapmış olduğu çalışmada ders yoğunluğunun azaltılarak ders aralarının uzatılmasına ilişkin bulgulara rastlamıştır.

Sonuç olarak öğretmen adayların belirtmiş oldukları sorunlar; öğrenciler ile ilgili sorunlar, öğretmenler ile ilgili sorunlar, öğrenme ortamları ve altyapı ile ilgili sorunlar, epistemolojik sorunlar, sınav ile ilgili sorunlar ve diğer sorunlar başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcıların sorun olarak en çok görüş belirttikleri başlığın öğrenme ortamları ve altyapı olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların belirtmiş oldukları sorunların en çok yapılandırıcılık ve çoklu zekâ kuramının uygulanmaması, eksik uygulanması veya hatalı uygulanmasından kaynaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerinin uygulanmamasının da yoğun olarak sorunların ortaya çıkmasında önemli unsur olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarına verilen eğitimin çağdaş eğitim anlayışına uygun ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmesine daha

çok önem verilmesi önerilebilir. Okullarda alt yapı ile ilgili merkezi çalışmaların yürütülerek iyileştirilmelerin yapılması önemli görölmektedir. Ayrıca görevlerine devam eden öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışını daha iyi kavrayabilmeleri için nitelikli hizmet içi eğitimin verilmesi önerilmektedir. Eğitimde yaşanan sorunlar hayat boyu öğrenme becerileri, eğitim ahlakı ve eğitim ekonomisi bağlamında tespit edilebilir.

KAYNAKLAR


- Abu, N. K., Bacanak, A., & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Aydın-Günbatır, S. (2019). Olgu bilim (fenomenolojik araştırma) yöntemi. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 293-316)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi* 9(1), 23-28.
- Blazer, C. (2008). Extended school days. Information capsule research services (vol. 0705). <http://drs.dadeschools.net/InformationCapsules/IC0705.pdf>. adresinden 27.05.2021 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, John W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117-131.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çeliköz, M., (2017). *Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırıcılıkla ilgili görüşlerinin analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, A. (1988). Temel eğitimimizin temel sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).


- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 277-301.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: space, place and identity*. London: Routledge.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, F. (2016). *Fenomenoloji. Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Edt. Saban, A. ve A. Ersoy. Ankara: Anı Yayıncılık: 50-109
- Gardner, H. (2006). *Eğitilmiş akıl-olayların ve standart testlerin ötesinde, her çocuğun hak ettiği eğitim sistemi*. İngilizceden Çeviren: Özden AKBAŞ. İstanbul: Morpa.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Gök, F. (2010) *Marketing hope: Private institutions preparing students for the university entrance examination in Turkey*, (Umut pazarı: Türkiye’de öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan dersaneler), içinde: S. Karın Amos (ed.) *International Educational Governance, International Perspectives on Education and Society*, 12, 123-134.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 60-66.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar (4. Baskı)*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Kızılkaya, H. (2014). “*Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- McAuliffe, G. J., & Eriksen, K. P. (1999). Toward a constructivist and developmental identity for the counseling profession: The context-phase-stage-style model. *Journal of Counseling & Development*, 77(3), 267-280.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(93).
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015) Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 429-440.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitim Sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10 (7), 881-898
- Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. (2001). Validating the draw-a-science-teacher-test-checklist (dastt-c): exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12 (3), 295- 310.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124.
- Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 36-52.
- Üstüner, M. (2004). Geçmisten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetistirme ve günümüz sorunlari. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).
- Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalar, T., & Yanpar Yelken, T. (2009). Liselerde blok ders uygulamasının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278.
- Yalçın-İncik, E., & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seckin.

Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.

ORCID

Azmi TÜRKAN  <https://orcid.org/0000-0003-2546-5122>

Yavuz ERİŞEN  <https://orcid.org/0000-0002-3339-5155>

SUMMARY

Introduction – Purpose

Problems in education can be addressed in many ways when the relevant literature is examined. It has been determined that the problems obtained are related to technology, teachers, students, education programs, financing, inadequacy of infrastructure-materials, overcrowded classrooms, teacher training system and administrators. In the studies conducted with pre-service teachers, the opinions of the participants about the problems experienced and their solution suggestions are included. When the studies conducted with pre-service teachers in determining the problems experienced in education were examined, it was observed that the pre-service teachers expressed their opinions without basing the problems on certain theories, models or principles. However, random opinions that are not supported by a specific scientific infrastructure will have a limited contribution to finding solutions to the problems experienced. Considering the contribution of teacher candidates by basing their opinions on scientific data such as certain theories, models or principles, and the importance of determining the problems experienced in education in moving the education system forward, the aim of this study is to determine the opinions of teacher candidates about the problems experienced in education by basing them on theory, method, model and principles. For this purpose, an answer was sought to the following question:

What are the experiences of pre-service teachers regarding theory, method, model or principle-based problems in the education system?"

Methodology

Research Design: Within the scope of the research, personal opinions of teacher candidates regarding the problems experienced in education were taken. Descriptive phenomenology design was preferred among the qualitative research designs because the problems experienced were analyzed in line with personal opinions.

Participants: The participant group of the research consisted of 20 pre-service teachers attending the 4th grade. Various criteria were determined in order to collect accurate data within the scope of the research. Considering the determined criteria, it was decided that the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods is suitable for the research.

Data Collection Tools: A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data in the study. The semi-structured interview form consists of descriptive questions in which the descriptive characteristics of the participants are

determined, and the main questions prepared to determine the problems experienced in education.

Data Collection Process: The interviews within the scope of the research were carried out on the basis of the volunteers of the participants. The interviews lasted approximately 32 minutes. The interviews were recorded with a voice recorder with the consent of the participants. Ethics committee approval was obtained within the scope of the study.

Data Analyse: For the analysis of the data, codes were obtained from the opinions expressed by the participants. The codes obtained were brought together to form a meaningful integrity and formed the themes. In this research, content analysis method was used since it was tried to create themes by bringing together meaningful codes. While giving the opinions expressed by the participants, abbreviations such as Ö1, Ö2, Ö3... Ö20 were used.

Findings - Conclusion

As a result of the analysis of the interviews with the teacher candidates, the problems experienced by the participants in education; It was observed that they expressed them under six themes: "problems with students", "problems with teachers", "problems with learning environments and infrastructure", "epistemological problems", "exam problems" and "other problems". It was observed that the topic that the participants expressed as a problem was learning environments and infrastructure. They stated that the problems stated by the participants were mostly due to the non-application, incomplete application or erroneous application of constructivism and multiple intelligences theory. They also stated that the non-implementation of invention and research-investigation-based teaching strategies are also an important factor in the emergence of the problems.

Ek 1. Etik Kurul İzni

T.C.
SİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

ETİK KURULU KARARLARI

Oturma Tarihi
17/07/2020Oturma Saati
10:00Oturma Sayısı
58

Üniversitemiz Etik Kurulu 17/07/2020 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

(Sirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla taşınmaktadır.)

ETİK İNCELEME KONUSU

Araştır. Gör. Azmi TÜRKAN tarafından yürütülecek olan "Öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi" başlıklı araştırmanın etik olarak uygunluğu

İNCELEME

Araştırma konusu, "Öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi" olarak ifade edilmiştir. Amacı ise, öğretmen adaylarının bazı kuram, strateji, yöntem teknik veya ilkeler çerçevesinde eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi olarak açıklanmıştır.

Planlanan çalışma insan katılımına dayalı bir araştırma olduğundan araştırma yönüyle etik kurulu ilgilendirmektedir. Araştırma etiği bakımından söz konusu araştırmanın, katılımcıların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit edici soruları içermediği, katılımcıların kişisel hakları ve özel bilgilerinin korunacağı ifade edilmiştir. Araştırma etiği bakımından dikkat edilmesi gereken birinci husus; yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımamasıdır. Araştırma etiği bakımından dikkat edilecek ikinci husus araştırmaya katılacak kişilerde rıza unsurunun gözetilmesidir.

SONUC

Sonuç olarak sosyal bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği bakımından, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle projenin uygulanmasında katılımcıların hiçbir şekilde zarara uğratılmaları ve rızalarının olması esastır. Bu şartlar yerine getirildiğinde elde edilen verilerin raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ Kurul Üyesi	Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI Kurul Başkanı	Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER Kurul Üyesi		Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Simla ADAGIDE YILMAZ Kurul Üyesi		Dr. Öğr. Üyesi Varol TUTAL Kurul Üyesi
Av. Harcan ARSLAN Kurul Üyesi		

Batman Yolu 10 km Merkez, 56100 Sirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: is@siirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Cemalettin Erdemci
Faks: +90 (484) 212 11 11
Elektronik imza: www.sirt.edu.tr

Sayfa 1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Üç Boyutlu Tasarım Programlarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Becerilerinin Gelişimine Etkileri*

The Effects of Activities Conducted Through 3D Design Programs on The Development of Pre-Service Primary Teachers' Spatial Skills

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN¹

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.

ozlem.ozcakir@omu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 08.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 10.03.2022

ÖZ

Uzamsal beceriler gündelik hayatın birçok alanında karşımıza çıkan, çok yönlü ve karmaşık becerilerdir. Bu araştırmada üç boyutlu tasarım programlarıyla yapılan uygulamaların sınıf öğretmeni adaylarının uzamsal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde tek grup ön test – son test deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubu Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 23 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veriler uzamsal görselleştirme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında üç boyutlu tasarım programları ile birim küplerle modeller oluşturma ve döndürme etkinlikleri yapılmış, daha sonra bilgisayarda tasarlanan modeller izometrik kâğıtlara çizilmiştir. 4 hafta süren uygulamalar sonunda uzamsal görselleştirme testi tekrar uygulanmış, ardından öğretmen adaylarının etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Veri analizi sonuçları, üç boyutlu tasarım programlarıyla yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının zihinde döndürme becerilerini anlamlı olarak geliştirdiğini ancak uzamsal görselleştirme becerilerinde anlamlı bir artış sağlamadığını göstermiştir. Nitel veriler ise öğretmen adaylarının uygulamalara ilişkin görüşlerinin; kişisel gelişime katkıları, matematik eğitimine katkıları ve programların özellikleri olmak üzere üç temada toplandığını ortaya koymuştur. Sonuçlar ilgili çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

***Alıntı:** Sümen Özçakır, Ö. (2022). Üç boyutlu tasarım programlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının uzamsal becerilerinin gelişimine etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1681-1708.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayları, Uzamsal beceri, Uzamsal görselleştirme, Üç boyutlu tasarım programları, Zihinde döndürme

ABSTRACT

Spatial skills are versatile and complex skills that we encounter in many areas of daily life. In this study, the effects of activities conducted through three-dimensional design programs on the development of pre-service primary teachers' spatial skills were investigated. The quantitative part of the research was carried out using one group pretest – posttest experimental design. 23 pre-service primary teachers participated in the study. Data collection tools are spatial visualization test and semi-structured interview form. In the applications, three-dimensional designs were created using unit cubes on the three dimensional design programs, rotated into different perspectives and then drawn on isometric papers by pre-service teachers. At the end of the 4-week practice, the spatial visualization test was reapplied and interviews were conducted with pre-service teachers about the activities. The data analysis results revealed that there was a significant increase in the mental rotation skills of pre-service teachers but the activities could not provide a significant increase in their spatial visualization skills. Besides, it was found that pre-service teachers' opinions on practices were gathered under three themes: contributions to personal development, contributions to mathematics education, and the features of the programs. The results were discussed in light of the studies in the field.

Keywords: Classroom teacher candidates, Spatial skills, Spatial visualization, 3D design programs, Mental rotation

GİRİŞ

Zihinde görüntü oluşturabilme, bu görüntüyü değiştirebilme ve kullanabilme becerisi olarak tanımlanan (Linn ve Petersen, 1985) uzamsal becerilerin karmaşık doğası hâlâ çözülememiştir (Lord, 1985). Uzamsal beceriler gündelik hayatta çokça karşımıza çıkan, birçok meslek dalının gerektirdiği becerilerdir. Ayrıca deneyim ve uygulama yoluyla geliştirilebilmektedir (Uttal ve diğ., 2013). Formal eğitimde uzamsal becerilerin geliştirilmesi matematik eğitiminin hedefleri arasındadır. Öğrencilerin ilkokuldan itibaren bu becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle öncelikle öğrencilere temel eğitim verecek sınıf öğretmeni adaylarının uzamsal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada bilgisayar ortamında gerçekleştirilen üç boyutlu tasarım etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının uzamsal becerilerinin gelişimine etkileri incelenmiştir. Bu konuda yürütülen çalışmalarda farklı bilgisayar uygulamalarının uzamsal becerilerin gelişimine etkileri incelenmiştir (Atasoy ve diğ.,

2019; Benzer ve Yıldız, 2019; Çetin, 2019; Demirkaya ve Masal, 2017; Dere ve Kalelioglu, 2020; Nurjanah ve diğ., 2020; Özcan ve diğ., 2016; Sorby, 2007; Topuz Birgin, 2020; Tomic ve diğ., 2019; Yıldız ve Tüzün, 2011; Yuliardi ve diğ., 2021). Ancak alanyazında sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmaların azlığı bu konudaki ihtiyacı göstermekte, bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teorik Çerçeve

Uzamsal beceri; zihinsel imgeleri oluşturma, kontrol etme, saklama, geri getirme ve dönüştürme yeteneğidir (Lord, 1985; Lohman, 1993). Ayrıca ilişkileri görsel olarak anlama, manipüle etme, yeniden düzenleme veya yorumlamayla ilgili zihinsel becerileri de ifade etmektedir (Tartre, 1990). Literatürde uzamsal becerilerin bileşenleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Uzamsal becerileri; uzamsal görselleştirme ve uzamsal yönelim (Clements, 1998; McGee, 1979); uzamsal ilişkiler ve uzamsal yönelim (Burnett ve Lane, 1980); uzamsal görselleştirme, uzamsal ilişkiler ve uzamsal yönelim (Contero ve diğ., 2005; Lohman, 1979); uzamsal görselleştirme, uzamsal algı ve zihinde döndürme (Linn ve Petersen, 1985) gibi alt becerilere ayıran araştırmacılar bulunmaktadır. Bu alt becerilerden uzamsal görselleştirme üç boyutlu bir nesneyi zihinde açma, döndürme, bükme veya tersyüz etme becerisidir (McGee, 1979). Uzamsal yönelim, kişinin kendi konumuna göre uzaydaki nesnelerin konumları arasındaki ilişkileri anlama (Clements ve Battista, 1992); zihinde döndürme becerisi ise iki ve üç boyutlu nesnelere doğru ve hızlı bir şekilde zihinde döndürebilmeyi ifade etmektedir (Linn ve Petersen, 1985). Uzamsal algı, bireyin kendi vücudunun yönelimine göre uzamsal ilişkileri anlaması (Linn ve Petersen, 1985); uzamsal ilişki görsel bir uyarıcı örüntüsü içindeki nesnelerin düzeninin kavranmasıdır (McGee, 1979).

Uzamsal beceriler matematik başarısı ile pozitif korelasyon göstermektedir; matematik başarısının ve muhakeme becerisinin önemli bir yordayıcısıdır (Casey ve diğ., 2015; Battista ve diğ., 1982; Geer ve diğ., 2019; Mix ve diğ., 2017; Hannafin ve diğ., 2008; Verdine ve diğ., 2017). Dahası erken yaşlardaki uzamsal beceriler öğrencilerin gelecekteki matematik performansını etkilemektedir (Casey ve diğ., 2017; Mix ve

Cheng, 2012; Wang ve diğ., 2021). Uzamsal beceriler matematik motivasyonu ile de etkileşim içindedir ve ikisi birlikte ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarında önemli rol oynamaktadır (Atit ve diğ., 2020). Ayrıca uzamsal becerilerin alt boyutlarından zihinde döndürme becerisinin ortaokul öğrencilerinde matematiksel akıl yürütme becerileri (Delgado ve Prieto, 2004; Lombardi ve diğ., 2019) ve lisans öğrencilerinde matematiksel yetenek (Casey ve diğ., 1995) ile ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Uzamsal beceriler öğrencilerin STEM disiplinlerine katılımında ve başarısında da önemli rol oynamaktadır (Gunderson ve diğ., 2013; Lauer ve diğ., 2018; Ramirez ve diğ., 2012; Tomic ve diğ., 2019; Wai ve diğ., 2009). Tüm bu araştırmalar uzamsal becerilerin önemini ve matematik başarısı ile yakın ilişkisini göstermektedir. Bu nedenle uzamsal beceriler matematik eğitiminde özellikle üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken önemli becerilerdir.

İlgili Araştırmalar

Uzamsal becerilerin gündelik hayattaki ve matematik eğitimindeki öneminden dolayı literatürde öğrencilerin uzamsal becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda üç boyutlu sanal ortam ve somut materyallerin (Dere ve Kalelioglu, 2020; Yıldız ve Tüzün, 2011), bilgisayar oyunlarının (Demirkaya ve Masal, 2017; Özcan ve diğ., 2016), üç boyutlu tasarım uygulamalarının (Atasoy ve diğ., 2019; Benzer ve Yıldız, 2019; Sorby, 2007), dinamik geometri yazılımlarının (Nurjanah ve diğ., 2020; Şimşek ve Yücekaya, 2014; Tomic ve diğ., 2019; Topuz ve Birgin, 2020; Yuliardi ve diğ., 2021) ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının (Çetin, 2019) uzamsal becerilerin gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalarda örneğin; Tomic ve diğ. (2019) GeoGebra ile 4 haftalık bir deneysel çalışma yürütmüş ve GeoGebra'nın 18-20 yaş arası üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uzamsal becerilerine etkilerini incelemiştir. Sonuçlar deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiş, GeoGebra ile gerçekleştirilen etkinliklerin uzamsal becerileri anlamlı olarak geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yuliardi ve diğ. (2021) Cabri 3D'nin lise öğrencilerinin uzamsal becerilerinin gelişimine etkilerini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Veri analizi sonuçları Cabri 3D'nin geleneksel öğrenmeden daha fazla uzamsal yetenekleri

geliştirdiğini göstermiştir. Öğrencilerin erken yaşlardaki matematik becerilerine göre de sonuçlar arasında (yüksek, orta ve düşük matematik yetenekleri arasında) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin %73,85'i Cabri 3D öğrenmenin üç boyutlu geometri kavramlarını anlamalarını sağladığını, ilgi ve yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmaların dışında, Dilling ve Vogler (2021) Siegen Üniversitesi'nde bir atölyede iki ortaokul öğrencisinin bilgisayar destekli tasarım yazılımı aracılığıyla uzamsal becerilerinin gelişimini durum çalışması kullanarak incelemiştir. Veri analizleri bu süreçte beş tür uzamsal becerinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Cisimlerin pozisyonunun değiştirilmesi ve dönmesi uzamsal algı; cisimlerin konumunu değiştirme ve cisimleri birleştirme eylemleri uzamsal görselleştirme; katların döndürülmesi zihinsel döndürme; cisimlerin kopyalanması ve bağlanması uzamsal ilişkiler; son olarak yakınlaştırma-uzaklaştırma ve görüş alanını döndürme uzamsal yönelim olarak ifade edilmiştir. Panorkou (2021) çalışmasında on iki dördüncü sınıf öğrencisinin üç boyutlu tasarım programlarını kullanarak dik prizmaların ve silindirlerin hacmini keşfetmelerini sağlayan bir dizi tasarım deneyinin sonuçlarını sunmuştur. Katılımcılar araştırmacının önerdiği “Hacim için Dinamik Ölçüm” yaklaşımını kullanarak tasarımlar yapmışlar ve sonuçta sözkonusu tasarımların prizmalar ve silindirlerin algılanmasını desteklediği görülmüştür.

Uzamsal beceriler konusunda yapılmış çalışmaların sonuçlarını meta-analiz ve meta-sentezle inceleyen çalışmalar da yapılmaktadır. Bunlardan özellikle son yıllarda yapılanlar arasında, Xie ve diğ. (2020) 73 çalışma aracılığıyla 263 etki büyüklüğünü meta-analizle incelemiş ve sonuçlar, matematik yeteneği ve uzamsal yetenek arasındaki ilişkinin sadece basit doğrusal bir ilişki olmadığını göstermiştir. Mantıksal akıl yürütme ile uzamsal yetenek arasında aritmetik yeteneğe göre daha güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. İçsel-dinamik, içsel-statik, dışsal-dinamik, dışsal-statik uzamsal yetenekler ve görsel-uzamsal bellek, matematiksel yetenek ile karşılaştırılabilir ilişkiler göstermiştir. Ayrıca uzamsal ve matematiksel yetenek arasındaki ilişki, çocuklar, ergenler ve yetişkinler arasında ve tipik olarak gelişen bireyler ile gelişimsel engelli bireyler arasında hiçbir farklılık göstermemiştir. Yang ve diğ. (2020) 2009-2020 yılları

arasında 0-8 yaş arasında yapılmış 20 uzamsal müdahale çalışmasına meta-analiz uygulamış ve sonuçlar, uygulamalı keşif, görsel yönlendirmeler ve jestlerle uzamsal eğitim dâhil olmak üzere çeşitli eğitim stratejilerinin veya programlarının küçük çocukların uzamsal becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ondes (2021) ise dinamik geometri yazılımlarından özellikle GeoGebra ile gerçekleştirilen 210 çalışmayı içerik analizi ile incelediğinde çalışmaların genel olarak deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirildiğini ve çalışmalarda yazılımların uzamsal beceriler üzerindeki etkilerinin incelendiğini ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı sınıf düzeylerinde farklı bilgisayar uygulamalarıyla gerçekleştirilen etkinlikler yapılmasına rağmen, sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmaların azlığı bu alandaki ihtiyacı göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmanın alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemleri şu şekildedir:

1. Üç boyutlu tasarım programları ile gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının
 - a. uzamsal görselleştirme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - b. zihinde döndürme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - c. cinsiyetlerine göre uzamsal görselleştirme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - d. cinsiyetlerine göre zihinde döndürme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Öğretmen adayları üç boyutlu tasarım programları ile gerçekleştirilen uygulamaların etkilerini nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü tek grup öntest-sontest deneysel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu model bir gruba bağımsız değişkenin uygulanmasını ve deney öncesinde ve sonrasında ölçmeler yapılarak karşılaştırılmasını içerir. Modelde sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olması durumunda sonucun bağımsız değişkenden kaynaklandığı kabul edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2008; Karasar, 1998). Çalışmada bağımsız değişken olan üç boyutlu tasarım programları ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının uzamsal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda nicel verileri desteklemek amacıyla nitel yöntemler kullanılmış, öğretmen adaylarının etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim yılında Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde gerçekleştirilmiştir. Çalışma Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. sınıf dersi olan Matematik Öğretimi II dersi kapsamında yürütülmüştür. Uygulamalara gönüllülük esasına göre bu dersi alan 23 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 15'i bayan, 8'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, uzamsal görselleştirme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Uzamsal Görselleştirme Testi

Uzamsal görselleştirme testi, Michigan State Üniversitesi öğretim elemanları tarafından bir proje kapsamında (Middle Grades Mathematics Project) geliştirilmiş (Şimşek ve Yücekaya, 2014) ve Turğut (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Testin aslı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle geliştirilmiş olmasına rağmen Robichaux (2000) testin ilkökul öğrencilerinin hayal etmesi ve döndürmesi için çok karmaşık şekiller içerdiğinden yetişkinler üzerinde kullanmıştır. Ayrıca testin öğretmen adaylarıyla yapılan farklı

çalışmalarda kullanıldığı görüldüğünden (Dursun, 2010) bu çalışmada da test öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Test hem uzamsal görselleştirme hem de zihinde döndürme olmak üzere uzamsal becerilerin her iki türünü de ölçmektedir (Turğut, 2007). Testin aslı 31 sorudan oluşurken Türkçe'ye uyarlanmış hâlinde 29 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Sorular birim küp sayma, iki boyuttan iki boyuta görselleştirme, iki boyuttan üç boyuta ve üç boyuttan iki boyuta görselleştirme, şekli zihinde ayırıştırma, bütünleme ve zihinde döndürme olmak üzere altı farklı türdedir. Asıl testte yer alan 6 madde zihinde döndürme (20, 23, 28, 29, 30, 31. maddeler), diğer sorular ise uzamsal görselleştirme becerisini ölçmektedir (Turğut, 2007). Çalışma kapsamında uygulanan etkinlikler hem uzamsal görselleştirme hem de zihinde döndürmeye yönelik olduğu için testte yer alan sorulara göre öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme ve zihinde döndürme puanları hesaplanmıştır. Testin araştırmadaki güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,77$ olarak hesaplanmıştır. Eğitim ve sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen araştırmalarda 0,75 - 0,85 aralığındaki alfa güvenilirlik katsayıları yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2017).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda yer alan görüşme soruları üç boyutlu tasarım programlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının gelişimlerine ve öğrenme-öğretme süreçlerine etkilerine ilişkin düşüncelerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile uygulamalardan önce pilot uygulama yapılmış ve öğretmen adaylarından gelen geribildirimler doğrultusunda sorular düzenlenmiştir. Görüşme formunda öğretmen adaylarına yöneltilen sorulardan bir tanesi şu şekildedir:

“Bu ders kapsamında bilgisayar programlarıyla gerçekleştirilen üç boyutlu modelleme, zihinde döndürme ve izometrik kâğıda çizim etkinliklerini olumlu ve olumsuz yönleri açısından değerlendiriniz. Uygulamanın pozitif - negatif yönleri nelerdir? Uzamsal becerilerinizin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?”

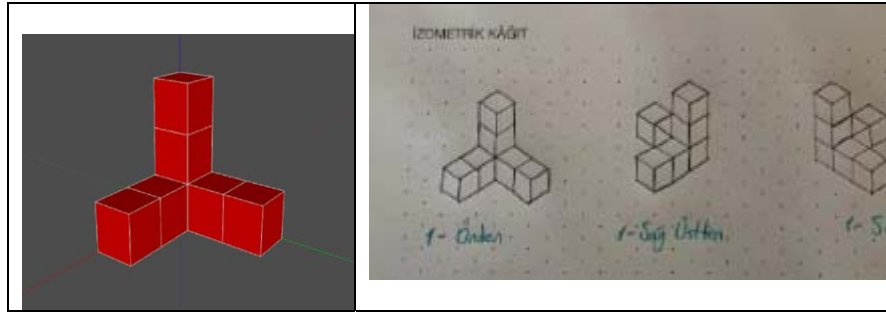
Uygulamalar

Çalışma Matematik Öğretimi II dersinde uygulanmıştır. Çalışmada uzamsal görselleştirme testi öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulamalarda Matematik Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) dördüncü sınıf düzeyinde yer alan uzamsal beceriler alt öğrenme alanına ait “M.4.2.1.5. İzometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturur.” kazanımına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Uygulamalarda öğretmen adaylarıyla birim küpleri kullanarak üç boyutlu tasarım programlarında modeller oluşturma, bu modelleri çeşitli açılarda döndürme ve döndürülmüş modelleri izometrik kâğıtlara çizim yapma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada belirlenen kazanım eş küplerle model oluşturmaya içerdiğinden ve uygulanan uzamsal görselleştirme testi de birim küplerle modeller içerdiğinden etkinliklerdeki tasarımlar birim küplerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulanan etkinlikler şunlardır:

1. Az sayıda birim küple (beş birim küpe kadar) bilgisayar programında modeller oluşturma, modelleri döndürme, farklı açılardan perspektif alma, izometrik kâğıda çizimler yapma
2. Çok sayıda birim küplerle (beş birim küpten daha fazla) modeller oluşturma, döndürme, perspektif alma ve izometrik kâğıda çizimler yapma
3. Proje Ödevi: En az yedi birim küpten oluşan üç farklı model oluşturma, her bir modeli farklı açılarda döndürme ve en az üç farklı açıdan perspektifini alarak izometrik kâğıda çizimler yapma

Bu etkinliklerden ilk ikisi Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yürütülmüş, öğretmen adaylarıyla araştırmacı rehberliğinde iki hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda Google Sketchup programının yanı sıra birim küplerle üç boyutlu tasarım yapılmasına olanak veren GeoGebraGeoGebra ve Cabri 3D programları da kullanılmıştır. Sonucu etkinlik ise iki hafta içinde teslim edilmek üzere öğretmen adaylarına proje ödevi olarak verilmiştir. Öğretmen adaylarından Google Sketchup, GeoGebra veya Cabri 3D programlarından birini seçerek bilgisayarda en az

yedi birim küpten oluşan üç farklı model tasarımları ve her bir modelin en az üç farklı açıdan döndürülmesiyle elde edilen görünümelerini izometrik kâğıtlara çizerek teslim etmeleri istenmiştir. Bir öğretmen adayına ait Google Sketchup programında yapılan tasarım ve izometrik kâğıda yapılan çizimler Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Ö9 nolu öğretmen adayına ait tasarım ve çizimler

Uygulamalar toplam dört hafta sürmüştür. Uygulamalar bitince öğretmen adaylarıyla tekrar uzamsal görselleştirme testi on-line olarak paylaşılmıştır ve öğretmen adaylarından tekrar doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise Google formlar aracılığıyla oluşturularak öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve uygulamalarla ilgili düşüncelerini yazmalarını istenmiştir.

Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikle verilere ait betimsel istatistikler incelenmiştir. Gruplara ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında örneklem sayıları az olduğu için nonparametrik istatistiklerden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012; Can, 2016). Analizler SPSS 17.0 programında gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise Creswell'in (2007) önerdiği veri analiz adımları izlenmiştir: Verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerin kodlanması ve kodların yoğunlaştırılması yoluyla temalara indirgenmesi ve son olarak verilerin şekil/ tablo olarak sunulması. Bu amaçla öncelikle görüşme sorularına verilen yanıtlar düzenlenmiş ve transkriptler oluşturulmuştur. Daha sonra transkriptler okunarak kod kalıplarını belirlemek için önemli noktalar belirlenmiş ve görüşme soruları dikkate

alınarak veriler kodlanmıştır. Kodlama işlemi açık kodlama ve eksensel kodlama kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin ana kategoriler için kodlanmasına açık kodlama denir. Açık kodlama işleminden sonra araştırmacının bir veya daha fazla açık kodlama kategorisini tanımladığı, ana olguları belirlediği ve verileri bu ana olgu etrafında bir model oluşturmak için yeniden incelediği, veriler topladığı eksensel kodlama ortaya çıkar. Oluşturulan model, şekil veya diyagram şeklinde görsel bir model olarak sunulur (Creswell ve diğ., 2007). Kodlama işlemi bittikten sonra transkriptler yeniden okunmuş, elde edilen kodlar yeniden incelenerek düzenlenmiş ve sentezlenerek temalar elde edilmiştir. Veriler sentezlenirken tematik bir yaklaşım kullanılmıştır. Kodlardaki benzer beceriler ve eylemler belirlenmiş, aynı temalar altında gruplandırılmıştır. Böylece kodlar ve temalar rafine edilmiştir. Sonuçta, üç ana temadan oluşan bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmış, elde edilen kod ve temalar kod-teori modeli kullanılarak sunulmuştur. Ayrıca bulgular bölümünde öğretmen adaylarının görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları sıralanmış ve Ö1, Ö2, ... şeklinde numaralandırılarak sunulmuştur. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan kodlama işlemi uzman görüşüne sunulmuştur. Veriler matematik alanında çalışan başka bir öğretim üyesi tarafından ayrıca kodlanmış; daha sonra yapılan kodlamalar arasında kodların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Analizler arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Farklı yapılan kodlamalar konusunda araştırmacı ve uzman görüş alışverişinde bulunarak aralarında uzlaşma sağlanmış ve veri analizine son şekli verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmanın yürütülmesinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm etik kurallara uyulmuş; yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın etik kurul onayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun

26.03.2021 tarih ve 2021/294 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırmaya ait Etik Kurul Onayı ekte yer almaktadır.

BULGULAR

Etkinliklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Becerilerinin Gelişimine Etkileri

Öğretmen adaylarının ön test – son test puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Grupların ön test – son test puanlarına ait betimsel istatistikler

			N	Ort	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Uzamsal görselleştirme	Bayan	Ön test	15	18,20	3,36	11,00	23,00	-0,68	0,15
		Son test	15	19,06	1,98	14,00	22,00	-0,93	2,18
	Erkek	Ön test	8	19,12	2,79	13,00	22,00	-1,68	3,48
		Son test	8	19,25	2,71	15,00	22,00	-0,58	-1,27
	Tüm grup	Ön test	23	18,52	3,15	11,00	23,00	-0,89	-0,34
		Son test	23	19,13	2,20	14,00	22,00	-0,66	-0,12
Zihinde Döndürme	Bayan	Ön test	15	3,60	1,88	1,00	6,00	-0,14	-1,48
		Son test	15	4,40	1,40	2,00	6,00	-0,48	-0,92
	Erkek	Ön test	8	2,50	1,77	1,00	6,00	1,23	1,02
		Son test	8	4,50	1,19	3,00	6,00	0,75	1,46
	Tüm grup	Ön test	23	3,22	1,88	1,00	6,00	0,24	-1,43
		Son test	23	4,43	1,31	2,00	6,00	-0,38	-0,93

Tablo 1 incelendiğinde, tüm grupların son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu puan artışlarının anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Grupların Ön test – Son test Puanlarının Karşılaştırılmasına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		Son test – Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Uzamsal görselleştirme	Bayan	Negatif sıra	4	8,38	33,50	-0,841	0,401
		Pozitif sıra	9	6,39	57,50		
		Eşit	2	-	-		
	Erkek	Negatif sıra	2	4,75	9,50	-0,211	0,833
		Pozitif sıra	4	2,88	11,50		
		Eşit	2	-	-		
	Tüm grup	Negatif sıra	6	12,50	75,00	-0,807	0,419
		Pozitif sıra	13	8,85	115,00		
		Eşit	4	-	-		
Zihinde Döndürme	Bayan	Negatif sıra	2	6,50	13,00	-1,134	0,257
		Pozitif sıra	7	4,57	32,00		
		Eşit	6	-	-		
	Erkek	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,207	0,027**
		Pozitif sıra	6	3,50	21,00		
		Eşit	2	-	-		
	Tüm grup	Negatif sıra	2	10,50	21,00	-2,228	0,026**
		Pozitif sıra	13	7,62	99,00		
		Eşit	8	-	-		

* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

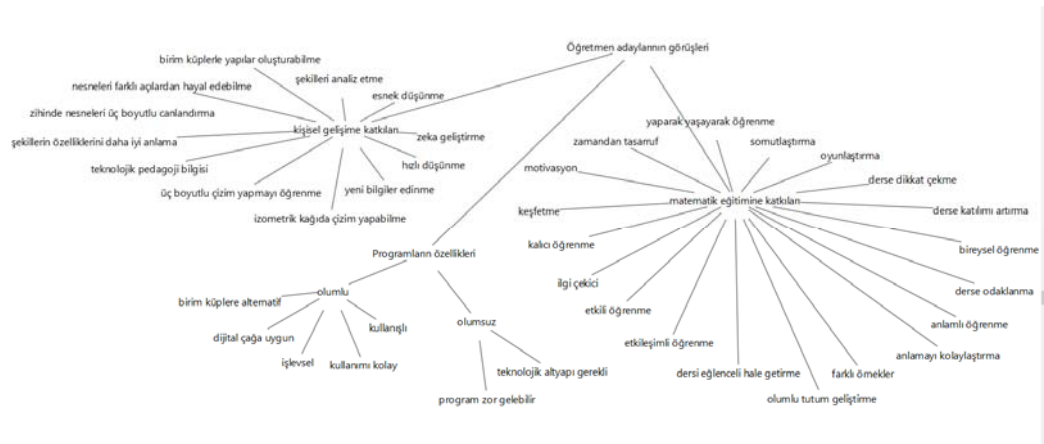
**p<0,05

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları uzamsal görselleştirme ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın her üç grup için de (bayan, erkek, tüm grup) istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$). Her ne kadar tüm karşılaştırmalarda sıra toplamı puanları son testler lehine

olsa da bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Zihinde döndürme puanları incelendiğinde ise bayan öğretmen adaylarının ön test-son test puanları arasındaki fark anlamlı değilken [$z=-1,134$; $p>0,05$], erkek öğretmen adaylarının [$z=-2,207$; $p<0,05$] ve tüm grubun [$z=-2,228$; $p<0,05$] zihinde döndürme puanlarında son test puanları lehine anlamlı bir artış sağlanmıştır. Bu sonuçlar uygulamaların erkek öğretmen adaylarının ve tüm öğretmen adaylarının zihinde döndürme becerilerini anlamlı olarak geliştirdiğini ancak uzamsal görselleştirme becerilerinde herhangi bir anlamlı gelişme sağlamadığını göstermiştir.

Etkinliklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Öğretmen adaylarının üç boyutlu tasarım programlarıyla gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin düşünceleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; etkinliklerin öğretmen adaylarının *kişisel gelişime katkıları*, *matematik eğitimine katkıları* ve *programların özellikleri* olarak belirlenmiştir. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının etkinliklere ilişkin görüşlerinin analiziyle elde edilen kod ve temalar

Öğretmen adayları üç boyutlu tasarım programlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin kişisel olarak kendilerini birçok açıdan geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Etkinlikler

sayesinde günlük hayattaki birçok nesneyi zihinlerinde farklı açılardan daha kolay hayal edebildiklerini, şekillerin özelliklerini daha iyi anladıklarını, nesnelere zihinde üç boyutlu canlandırma ve analiz etme yeteneklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu uygulamalar sayesinde Google Sketchup, GeoGebra, Cabri 3D gibi matematik konularının öğretiminde kullanabilecekleri farklı programları tanıdıklarını ve bu programları kullanarak konuları daha etkili biçimde öğretebileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte *kişisel gelişime katkıları* temasında ortaya çıkan diğer kodlar; *birim küplerle yapılar oluşturabilme, üç boyutlu çizim yapmayı öğrenme, esnek düşünme, hızlı düşünme, teknolojik pedagoji bilgisi, izometrik kâğıda çizim yapabilme ve yeni bilgiler edinme* şeklindedir. Bu konudaki bir öğretmen adayının görüşleri şu şekildedir: “*Bu uygulamaların kişisel gelişimime olumlu etkileri oldu. Günlük hayatta bazı şekilleri kafamda canlandırmada daha az zorluk çekiyorum. Gördüğüm şeyleri akılda tutup analiz etme işlemi daha sıklıkla yapıyorum. Bu da hafızamın dinç kalmasını sağlıyor.*” (Ö2)

Sınıf öğretmeni adayları üç boyutlu tasarım programlarını matematik derslerinde kullanmanın matematik eğitimine de birçok açıdan fayda sağladığını dile getirmişlerdir. Bu programların konuyu somutlaştırdığını, etkili öğrenmeyi sağladığını ve anlaşılır kıldığını, dersi dikkat çekici ve motive edici hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu programlarla matematiği anlamlı ve kalıcı öğrenmenin mümkün olduğunu, böylece derslerin daha verimli işleneceğini dile getirmişlerdir; “*Bu uygulamalar bu programların nasıl kullanılacağını öğretti bana. Derslerimde kullanabilirim. Bu şekilde öğrencilere konuyu daha etkili öğretebilirim. Derslerde bu yazılımlar kolay ve anlamlı öğrenme sağladığı için daha fazla tercih edilmeli.*” (Ö17). Bu temada ortaya çıkan diğer kodlar; *bireysel öğrenme, keşfetme, farklı örnekler, derse katılımı artırma, derse odaklanma, eğlenceli, etkileşimli öğrenme, ilgi çekici, olumlu tutum geliştirme, oyunlaştırma, yaparak yaşayarak öğrenme ve zamandan tasarruftur.* Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir: “*Bu etkinlikleri derste uygulamak zamandan tasarruf sağlıyor, öğrencilerin konuları keşfetmesine olanak tanıyor ve konu öğrencilerin kafasına daha iyi yerleşiyor. Dersin daha verimli geçmesini sağlayıp öğrencilerin*

dikkatini derste tutuyor.” (Ö10) “[Bu programda] Çizim yapmak öğrenciler açısından faydalı ve eğlenceli. Öğrenci kendisi keşfederken şekillerle oynuyor. Yeni nesil öğrencilerin bilgisayarla uğraşması kalem kâğıtla uğraşmasından daha cazip bir fikir olabilir. Ders daha eğlenceli olduğu için öğrenciler daha fazla motive olacaktır.” (Ö13)

Öğretmen adaylarının programların özelliklerine ilişkin görüşleri ise olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Olumlu özellikler temasında *birim küplere alternatif, dijital çağa uygun, işlevsel, kullanımı kolay ve kullanışlı* kodları ortaya çıkmıştır. Olumsuz özelliklerde ise iki kod bulunmuştur. Öğretmen adayları programları öğrenmenin bilmeyen öğrenciler için zor olabileceğini ve okullarda bu programları kullanmak için teknolojik altyapı gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayının programa yönelik düşünceleri şu şekildedir; *“Kesinlikle faydaları olan bir uygulama çalışmıyordu. Uygulamaları kullanırken öğreniyorsunuz. Uzamsal becerilerimizi kullanarak ashında pratik yapıyoruz. Bu bizim ön bilgilerimizi güncelliyor ve kullandırıyor. Olumsuz olarak ise bu uygulamaları kullanmayı bilmeyen biri uzamsal becerileri iyi olsa dahi zorlanabilir, fakat küçük eğitici videolarla [öğrenmesi] kolaylaştırılabilir.” (Ö14).*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Uzamsal beceriler bireylerin hayatları boyunca gereksinim duyduğu beceriler olduğu için temel eğitimden itibaren bu becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Bu konuda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada üç boyutlu tasarım programları ile gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme ve zihinde döndürme becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulamaların öğretmen adaylarının zihinde döndürme becerilerini anlamlı olarak artırdığı ancak uzamsal görselleştirme becerilerinde anlamlı bir gelişmeye yol açmadığı bulunmuştur. Literatürde benzer bulgular olduğu ve araştırmanın sonuçlarının bu bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Alanyazında üç boyutlu tasarım uygulamalarının öğrencilerin uzamsal becerilerini anlamlı olarak geliştirdiği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Benzer ve Yıldız, 2019; Dere ve Kalelioglu, 2020), Nurjanah ve diğ.,

2020; Tomic ve diğ., 2019; Yuliardi ve diğ.,2021). Ancak Cabri 3D ile gerçekleştirilen bilgisayar destekli öğretimin (Şimşek ve Yücekaya, 2014) ve artırılmış gerçeklik ile yapılan bilgisayar uygulamasının (Çetin, 2019) uzamsal becerilerin gelişimi üzerinde deney grubu lehine anlamlı etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının bu çalışmalarla tutarlı olduğu düşünülebilir. Bu konudaki farklı bir çalışmada ise üç boyutlu tasarım uygulamalarının öğrencilerin uzamsal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış sağladığı, ancak cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı da bulunmuştur (Atasoy ve diğ., 2019). Bu çalışmada da cinsiyet açısından öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme puanlarında anlamlı fark görülmezken, erkek öğretmen adaylarının zihinde döndürme becerilerinde anlamlı artış görülmüştür. Araştırmaların sonuçları arasındaki bu farklılığın uzamsal becerilerin türlerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim, bu sonuç diğer çalışmalarla tutarlıdır (Linn ve Petersen, 1985; Maeda ve Yoon, 2013; Özcan ve diğ., 2016; Voyer ve diğ., 1995). Özcan ve diğ. (2016) çalışmaları sonucunda, erkeklerin bayanlara göre zihinsel döndürme testi puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ancak uzamsal görselleştirme becerileri açısından cinsiyete bağlı farklılık olmadığını bulmuştur. Linn ve Petersen (1985) uzamsal beceriler üzerinde cinsiyet farklılıklarının etkisini meta-analizle incelemiştir. Sonuçta, uzamsal becerilerin sadece bazı türlerinde cinsiyet farklılığının etkili olduğunu, en büyük cinsiyet farklılığının ise sadece zihinde döndürme becerisinde ortaya çıktığını bildirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarının literatürdeki bu sonuçları doğruladığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarına etkinliklere ilişkin görüşleri sorulduğunda ise uygulamaların hem kişisel gelişimlerine katkılarına hem de matematik eğitimine katkılarına dikkat çekmişlerdir. Programların konuyu somutlaştırma, dersi eğlenceli hâle getirme, anlamlı öğrenmeye olanak sağlama, motive etme gibi birçok pozitif özelliklerini sıralamışlardır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da öğrencilerin ve öğretmen adaylarının üç boyutlu tasarım programlarının matematik derslerinde kullanılmasına ilişkin benzer görüşler dile getirdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, öğrenciler büyük oranda Cabri 3D

ile öğrenmenin üç boyutlu geometri kavramlarını anlamalarını, ilgi ve yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmektedir (Yuliardi ve diğ., 2021). Ayrıca Atasoy ve diğ. (2019) üç boyutlu tasarım uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçların eğitsel katkı, kişisel gelişme katkı ve etkinliğin değerlendirilmesi kategorilerinde ortaya çıktığını bildirmiştir. Araştırmadan elde edilen temaların Atasoy ve diğ. (2019) çalışmasıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir; araştırmacılar ilgi, tutum, motivasyon, üç boyutlu düşünme, problem çözme, özgüven, iş birliği, takım çalışması, derse katılım, iletişim, somutlaştırma gibi kodlar birdirmiştir (Atasoy ve diğ., 2019). Farklı çalışmalarda üç boyutlu tasarım etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme güçlüğüne azalttığı, başarı ve motivasyonlarını artırdığı bulunmuştur (Sung ve diğ., 2015; Tu ve Chiang, 2016). Tasarım programlarının matematik eğitiminde kullanılması öğrencilerin matematik yeteneklerine güvenmelerini sağlamaktadır (Burghardt ve diğ., 2010). Öğrenciler bu programlarda yeni bir şey tasarlamak ve yaratmaktan memnun olduklarını dile getirmektedir (Dere ve Kalelioglu, 2020). Araştırma sonuçları diğer araştırmalardan elde edilen nitel sonuçlarla uyumludur. Tüm bu sonuçlar üç boyutlu tasarım programlarının matematik eğitimine birçok katkısını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmalarda dinamik geometri yazılımları ile kısa süreli de olsa yapılan öğretimin ilkökul öğrencilerinin matematik başarılarını önemli ölçüde iyileştirdiği (Chan ve Leung, 2014); öğrencilerin kavramları görselleştirmelerini kolaylaştırdığı ve kavramsal öğrenmeyi desteklediği de bulunmuştur (Topuz ve Birgin, 2020).

Çalışmanın sonuçları üç boyutlu tasarım etkinliklerinin zihinde döndürme becerisinde anlamlı gelişme sağladığını ve birçok açıdan olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle üç boyutlu tasarım programlarının öğretmen eğitiminde kullanılması önemlidir. Bu konuda farklı eğitim düzeylerinde yapılacak yeni çalışmalar bilgisayar uygulamalarının uzamsal beceriler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak, bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Atasoy, B., Yüksel, A. O., & Özdemir, S. (2019). 3B Tasarım uygulamalarının uzamsal beceriye etkisi: Hackidhon örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 341-371.
- Atit, K., Power, J. R., Veurink, N., Uttal, D. H., Sorby, S., Panther, G., ... & Carr, M. (2020). Examining the role of spatial skills and mathematics motivation on middle school mathematics achievement. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00234-3>
- Battista, M. T., Wheatley, G. H., & Talsma, G. (1982). The importance of spatial visualization and cognitive development for geometry learning in pre service elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(5), 332-340.
- Benzer, A. I., & Yıldız, B. (2019). The effect of computer-aided 3D modeling activities on pre-service teachers' spatial abilities and attitudes towards 3d modeling. *Journal of Baltic Science Education*, 18(3), 335.
- Burghardt, M. D., Hacker, M., Hecht, D., Lauckhardt, J., & Russo, M. (2010). A study of mathematics infusion in middle school technology education classes. *Journal of Technology Education*, 22, 58-74.
- Burnet, S. A. & Lane, D. M., 1980. Effects of academic instruction on spatial visualization. *Intelligence*, 4(3), 233-242.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Casey, B. M., Lombardi, C. M., Pollock, A., Fineman, B., & Pezaris, E. (2017). Girls' spatial skills and arithmetic strategies in first grade as predictors of fifth-grade analytical math reasoning. *Journal of Cognition and Development*, 18(5), 530-555. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1363044>
- Casey, M. B., Nuttall, R., Pezaris, E., & Benbow, C. P. (1995). The influence of spatial ability on gender differences in mathematics college entrance test scores across diverse samples. *Developmental Psychology*, 31(4), 697-705. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.697>.
- Casey, B. M., Pezaris, E., Fineman, B., Pollock, A., Demers, L., & Dearing, E. (2015). A longitudinal analysis of early spatial skills compared to arithmetic and verbal

- skills as predictors of fifth-grade girls' math reasoning. *Learning and Individual Differences*, 40, 90–100. doi:10.1016/j.lindif.2015.03.028
- Chan, K. K., & Leung, S. W. (2014). Dynamic geometry software improves mathematical achievement: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 51(3), 311-325.
- Chou, P. N., & Wu, C. Y. (2014). Integrating 3D visualization tools into teaching surface area in elementary school classrooms: An example of Google Sketchup. *Taiwan Journal of Mathematics Education*, 1(1), 1-18.
- Contero, M., Naya, F., Compnay, P., Saorin, J. K., & Conesa, J. (2005). Improving visualization skills in engineering education. *Computer Graphics in Education*, 25(5), 24-31.
- Clements, D. H. (1998). *Geometric and spatial thinking in young children*. National Science Foundation.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (second edition)*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Çetin, S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının teknik resim dersinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları, tutumları ve uzamsal görselleştirme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Delgado, A. R., & Prieto, G. (2004). Cognitive mediators and sex-related differences in mathematics. *Intelligence*, 32, 25–32. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(03\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(03)00061-8).
- Demirkaya, C., & Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 600-610.
- Dere, H. E., & Kalelioglu, F. (2020). The effects of using web-based 3d design environment on spatial visualisation and mental rotation abilities of secondary school students. *Informatics in Education*, 19(3), 399- 424. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.18>
- Dilling, F., & Vogler, A. (2021). Fostering spatial ability through computer-aided design: a case study. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 7,323–336. <https://doi.org/10.1007/s40751-021-00084-w>.
- Dursun, Ö. (2010). *The relationships among the preservice teachers' spatial visualization ability, geometry self-efficacy, and spatial anxiety [İlköğretim öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri, geometriye yönelik öz yeterlik*

- alguları ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişki*] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Geer, E. A., Quinn, J. M., & Ganley, C. M. (2019). Relations between spatial skills and math performance in elementary school children: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 55*(3), 637–652.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2013). Teachers' spatial anxiety relates to 1st-and 2nd-graders' spatial learning. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 196-199.
- Hannafin, R. D., Truxaw, M. P., Vermillion, J. R., & Liu, Y. (2008). Effects of spatial ability and instructional program on geometry achievement. *The Journal of Educational Research, 101*(3), 148-156.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Lauer, J. E., Esposito, A. G., & Bauer, P. J. (2018). Domain-specific anxiety relates to children's math and spatial performance. *Developmental psychology, 54*(11), 2126-2138.
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of gender differences in spatial abilities: A meta-analysis. *Child Development, 56*, 1479-1498.
- Lohman, D. F. (1979). Spatial ability: Individual differences in speed and level (technical report No:9). Aptitude Research Project, School of Education, Stanford University.
- Lohman, D. F. (1993). Spatial ability and G. In *First Spearman Seminar, University of Plymouth, Plymouth*. United Kingdom.
- Lombardi, C. M., Casey, B. M., Pezaris, E., Shadmehr, M., & Jong, M. (2019). Longitudinal analysis of associations between 3-D mental rotation and mathematics reasoning skills during middle school: Across and within genders. *Journal of Cognition and Development, 20*(4), 487–509.
- Lord, T. R. (1985). Enhancing the visuo-spatial aptitude of students. *Journal of Research in Science Teaching, 22*, 395–495.
- Maeda, Y., & Yoon, S. (2013). A meta-analysis on gender differences in mental rotation ability measured by the purdue spatial visualization tests: visualization of rotations (PSVT:R). *Educational Psychology Review, 25*(1), 69-94.
- McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences. *Psychological Bulletin, 86*, 889-918.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

- Mix, K. S., & Cheng, Y. L. (2012). The relation between space and math: Developmental and educational implications. *Advances in child development and behavior*, 42, 197-243.
- Mix, K. S., Levine, S. C., Cheng, Y.-L., Young, C. J., Hambrick, D. Z., & Konstantopoulos, S. (2017). The latent structure of spatial skills and mathematics: A replication of the two-factor model. *Journal of Cognition and Development*, 18(4), 465-492.
- Nurjanah, Latif, B., Yuliardi, R., & Tamur, M. (2020). Computer-assisted learning using the Cabri 3D for improving spatial ability and self-regulated learning. *Heliyon*, 6(11), 1-7.
- Ondes, R. N. (2021). Research trends in dynamic geometry software: A content analysis from 2005 to 2021. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(2), 236-260. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i2.5695>
- Özcan, K. V., Akbay, M., & Karakuş, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıklarının uzamsal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 37-52.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINTAB uygulamalı*. Nisan Kitabevi.
- Panorkou, N. (2021) Exploring students' dynamic measurement reasoning about right prisms and cylinders. *Cognition and Instruction*, 39(4), 477-511. Doi: 10.1080/07370008.2021.1958218
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). Spatial anxiety relates to spatial abilities as a function of working memory in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(3), 474-487.
- Robichaux, R. L. R. (2000). *The spatial visualization of undergraduates majoring in particular fields of study and the relationship of this ability to individual background characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Auburn, Alabama.
- Sorby, S. A. (2007). Developing 3D spatial skills for engineering students. *Australasian Journal of Engineering Education*, 13(1), 1-11.
- Sung, Y. T., Shih, P. C., & Chang, K. E. (2015). The effects of 3D-representation instruction on composite-solid surface-area learning for elementary school students. *Instructional Science*, 43(1), 115-145.
- Şimşek, E., & Yücekaya, G. (2014). Dinamik geometri yazılımı ile öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 65-80.
- Tartre, L. A. (1990). Spatial orientation skill and mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 216-229.

- Tomic, M. K., Aberšek, B., & Pesek, I. (2019). GeoGebra as a spatial skills training tool among science, technology engineering and mathematics students. *Computer Applications in Engineering Education*, 27(6), 1506-1517.
- Topuz, F., & Birgin, O. (2020). Developing teaching materials supported with GeoGebra for circle and disc subject at seventh grade. *Ilkogretim Online*, 19(3).
- Tu, J. C., & Chiang, Y. H. (2016). The influence of design strategy of peer learning on 3-D software learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5).
- Turğut, M. (2007). *İlköğretim II.kademe öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), 352–402.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsch-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2017). Links between spatial and mathematical skills across the preschool years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(1), 1–150
- Voyer, D., Voyer, S. D., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117, 250–270.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817–835.
- Wang, S., Hu, B. Y., & Zhang, X. (2021). Kindergarteners' spatial skills and their reading and math achievement in second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 156-166.
- Xie, F., Zhang, L., Chen, X., & Xin, Z. (2020). Is spatial ability related to mathematical ability: A meta-analysis. *Educ Psychol Rev*, 32, 113–155.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09496-y>
- Yang, W., Liu, H., Chen, N., Xu, P., & Lin, X. (2020). Is early spatial skills training effective? A Meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01938>
- Yıldız, B., & Tüzün, H. (2011). Üç-boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Yuliardi, R., Mahpudin, A., & Rosyid, A. (2021). Implementation of mathematics learning-assisted Cabri 3D software to improve spatial ability of high school

students on three dimensional geometry. *Journal of Physics: Conference Series*, 1764(1), 1-7. doi:10.1088/1742-6596/1764/1/012042

ORCID

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN  <https://orcid.org/0000-0002-5140-4510>

SUMMARY

Spatial skills include sub-skills such as imagining new images of objects resulting from rotating them mentally and determining the relationships between parts of the objects. The complex nature of spatial skills is not still completely understood (Linn & Petersen, 1985; Lord, 1985). Spatial skills are required in daily life activities and by many professions. Spatial skills can be developed through experience and practice (Uttal et al., 2013). The development of spatial skills in formal education is among the goals of mathematics education and it is important to develop it in primary school. For this reason, the spatial skills of pre-service primary teachers who will give primary education to students are particularly important. In this study, the effects of three-dimensional design activities on the spatial skills of pre-service primary teachers were investigated. In the literature, it has been observed that the effects of different computer applications on the development of spatial skills have been examined (Atasoy et al., 2019; Çetin, 2019; Demirkaya & Masal, 2017; Dere & Kalelioglu, 2020; Nurjanah et al., 2020). ; Özcan et al., 2016; Sorby, 2007; Topuz & Birgin, 2020; Tomic et al., 2019; Uygan, 2011; Yıldız & Tuzun, 2011; Yuliardi et al., 2021). However, the limited number of studies conducted with pre-service primary teachers shows the need in the field. Therefore, it is thought that this study will contribute to the field. The research problems are as follows:

1. *Do the activities carried out with three-dimensional design programs significantly affect the development of pre-service primary teachers'*
 - a. *spatial visualisation skills?*
 - b. *mental rotation skills?*
 - c. *spatial visualisation skills according to their gender?*
 - d. *mental rotation skill according to their gender?*
2. *How do pre-service teachers evaluate the effects of the activities carried out with three-dimensional design programs?*

Method

In the research, quantitative and qualitative research methods were used. The quantitative part of the research was carried out using one group pretest-posttest experimental design. The sample consists of 23 pre-service primary teachers. Data were collected using the spatial visualization test and semi-structured interview form. The spatial visualization test was developed by Michigan State University faculty members within the scope of the Middle Grades Mathematics Project (MGMP) (Şimşek & Yücekaya, 2014) and adapted into Turkish by Turğut (2007). It contains both of spatial visualization and mental rotation questions (Turğut, 2007). So spatial visualization and mental rotation scores of pre-service teachers were calculated according to the questions in this test. The interview form was developed to determine the opinions of the pre-service teachers regarding the effects of the activities carried out with three-dimensional design programs. The

applications of the study were developed following the mathematics program of MoNE (2018). In the applications, three-dimensional designs were created using unit cubes on the three dimensional design programs, rotated into different perspectives and then drawn on isometric papers by pre-service teachers. Google Sketchup, GeoGebra, Cabri 3D softwares were used in the study. At the end of the 4-week practice, the spatial visualization test was applied again, and the opinions of the pre-service teachers about the activities were taken. The pre-test post-test scores of the pre-service teachers were compared using Wilcoxon signed-rank test. Besides, the data obtained from the interviews were analyzed by using the analysis steps of Creswell (2007) in the Maxqda program.

Results

Data analysis results revealed that the activities performed with three-dimensional design programs could not provide a significant increase in the spatial visualization skills of pre-service teachers [$z = -0,807$; $p > 0,05$]. However, when the mental rotation skills scores were examined, the difference between the pre-test and post-test scores of the female pre-service teachers was not significant [$z = -1,134$; $p > 0,05$]. But there was a significant increase in mental rotation scores in favor of post-test scores of male pre-service teachers [$z = -2,207$; $p < 0,05$] and whole group [$z = -2,228$; $p < 0,05$]. These results showed that while the applications did not provide any significant difference in the spatial visualization skills of pre-service teachers, they significantly improved the mental rotation skills of all pre-service teachers and male pre-service teachers. Besides, pre-service teachers' opinions on practices were gathered under three themes: contributions to personal development, contributions to mathematics education, and the features of the programs. In the interviews, pre-service teachers stated that the activities carried out with three-dimensional design programs improved them personally in many aspects. They stated that activities enabled them to imagine many objects in daily life more efficiently in their minds, and their ability to analyze objects in their minds improved. They expressed that thanks to these applications, they learned using of different programs such as Google Sketchup, GeoGebra, Cabri 3D, which they can use in teaching mathematics subjects, and that they can teach the subjects more effectively by these programs. The pre-service primary teachers also explained that using three-dimensional design programs in mathematics lessons will also contribute to mathematics education in many ways, such as concretizing the subjects and providing effective learning, making the subject understandable, attracting attention, and motivating.

Discussion

Data analysis results showed that the practices significantly increased the pre-service teachers' mental rotation skills, but did not provide a significant improvement in their spatial visualization skills. It is seen that there are similar findings in the literature. There are studies concluding that three-dimensional design applications significantly improve students' spatial skills (Benzer & Yıldız, 2019; Dere & Kalelioglu, 2020, Nurjanah et al., 2020; Tomic et al., 2019; Yuliyardi et al., 2021). However, there are also studies showing that computer assisted instruction with Cabri 3D (Şimşek & Yücekaya, 2014) and computer application with augmented reality (Çetin, 2019) do not have a significant effect on the development of students' spatial skills in favour of the experimental group.

When pre-service teachers were asked about their opinions on the activities, they stated that the practices enabled them to develop personally. Besides, they stated that these applications would contribute positively to the teaching of mathematics. Similarly, in other studies, it was found that students and teachers expressed similar opinions about the use of three-dimensional design programs in mathematics lessons and three-dimensional design activities had positive results (Atasoy et al., 2019; Çetin, 2019; Sung et al., 2015; Tu & Chiang, 2016). Therefore, it is important to use three-dimensional design programs in teacher education. New studies on this subject at different educational levels will reveal the effects of these applications on spatial skills and will contribute to the studies in this field.

EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.03.2021	03	2021/294

KARAR NO: 2021/294
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dr. Öğretim Üyesi Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN' in "Üç Boyutlu Tasarım Programlarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Becerilerinin Gelişimine Etkileri" isimli Öğretim Üyesi Araştırmasına (Bilimsel Araştırma) ilişkin mülakat ve resim/çizim analizi çalışmalarını içeren 8529 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dr. Öğretim Üyesi Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN' in "Üç Boyutlu Tasarım Programlarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklerin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzamsal Becerilerinin Gelişimine Etkileri" isimli Öğretim Üyesi Araştırmasına (Bilimsel Araştırma) ilişkin mülakat ve resim/çizim analizi çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

GEFAD / GUJGEF42(2): 1709-1749(2022)

Özel Gereksinimli Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreci ve Engelli Öğrenci Birimlerinin İş Birliği Durumunun İncelenmesi*

Examining of Distance Education Process of University Students with Special Needs and Cooperation of Disabled Student Units

Eylem DAYI¹, Reyhan BASIK²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.

dayeylem@gmail.com

²Harran Üniversitesi, Siverek Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü.

reyhanbasik@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.09.2021

Yayına Kabul Tarihi: 18.02.2022

ÖZ

Bu araştırma; Covid-19 pandemisi sonrasında eğitim-öğretim kademelerinin tamamında aktif olarak kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim (UE) çerçevesinde, özel gereksinimli (ÖG) üniversite öğrencilerinin ve bu öğrencilere destek olmak için kurulan birim koordinatörlüklerinin iş birliği durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma'nın çalışma grubunu Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören ÖG 100 öğrenci ve beş devlet üniversitesinde aktif olarak hizmet veren engelli öğrenci birim koordinatörlüğünün ilgili beş personeli oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda iki yönlü gerçekleştirilen araştırmanın nicel kısmında kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından "ÖG Üniversite Öğrencilerinin UE Sürecini ve Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü ile İş Birliği Durumunu Belirleme Formu" isimli bir anket formu geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise üniversitelerin engelli öğrenci birim koordinatörlüğünü yürüten personelin iş birliği sürecini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve bu doğrultuda hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Bu araştırma için geliştirilen anket formu kullanılarak toplanan nicel veriler IBM SPSS Statistics 23 paket programı ile değerlendirilmiştir. Bireysel görüşmeler yapılarak elde edilen nitel veriler ise, MAXQDA 2020

***Alıntılama:** Dayı, E. ve Basık, R. (2022). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve engelli öğrenci birimlerinin iş birliği durumunun incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1709-1749.

paket programı kullanılarak içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ÖG öğrencilerin UE sürecinde yaşadığı zorluğun bir nedeni olarak bu süreçte üniversitelerin kullandığı teknik alt yapı ve sistemlerin (yazılımlar, araç-gereçler vb.), ders materyallerinin erişilebilirliği olduğu, bazı engelli öğrenci birimlerinin aktif olarak faaliyet göstermediği, aktif faaliyet gösteren birimlerin bir kısmının ÖG öğrencilerden yaşadıkları güçlüklerle ilişkin dönüt alamadığı görülmüştür. Bazı birimler ise engelli ÖG öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak üniversitenin üst yönetimiyle ortak çözümler üretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Üniversitelerde bulunan engelli öğrenci birimleri ile öğrenciler arasındaki koordinasyonun güçlenmesi, birimlerin öğrencilere daha iyi hizmet sunabilmesi için ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılamansı gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Özel gereksinimli öğrenci, İş birliği, Uzaktan eğitim, Engelli öğrenci birimi

ABSTRACT

This research aimed that examining the cooperation status of university students with special needs (SN) and the unit coordinators established to support these students within the framework of distance education (DE), which has been actively used in all education levels after the Covid-19 pandemic. The study group of the research consisted of 100 students with special needs (SN) studying at foundation and state universities in Turkey and five relevant personnel of the disabled student unit coordinator who actively serve at five state universities. For this purpose, a questionnaire called "Determining the Distance Education Process of University Students with Special Needs and Collaboration with the Disabled Student Unit Coordinator" was developed by the researchers to be used in the quantitative part of the research, which was carried out in two directions. In the second stage of the research, semi-structured interview technique and interview questions prepared in this direction were used in order to determine the cooperation process of the personnel who carry out the coordination of the disabled student unit of the universities. Quantitative data collected using the questionnaire developed for this research were evaluated with the IBM SPSS Statistics 23 package program. Qualitative data obtained through individual interviews were analyzed by content analysis technique using the MAXQDA 2020 package program. As a result of the research, it can be said that the technical infrastructure and systems (software, tools, etc.) used by the universities in this process, the accessibility of the course materials, some disabled student units do not operate actively, and some of the active units do not receive feedback from disabled students regarding the difficulties they experienced by the SN university students in the DE process. It had observed that some of the students with disabilities did not receive feedback on the difficulties they experienced. Some units stated that joint solutions should be produced with the university's senior management regarding the difficulties experienced by students with disabilities. It can be said that the coordination between the disabled student units and students in universities should be strengthened, the needs of the units should be determined and these needs should be met in order to provide better service to the students.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Student with special needs, Cooperation, Distance education, Disabled student unit

GİRİŞ

Covid-19 pandemisi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de zor ve sıkıntılı günleri beraberinde getirmiştir. Özel gereksinimli bireyler açısından geçmişten bu yana var olan eşitsizlikleri derinleştiren Covid-19 pandemisi, bu eşitsizliklerin giderilmesine ilişkin çalışmalar yapılmasını zorunlu kılmıştır (Birleşmiş Milletler [BM], 2020). Türkiye nüfusunun yaklaşık %13’ünü özel gereksinimli (ÖG) bireyler oluşturmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2021). ÖG bireyler terimi, öğrenmede zorluk yaşayan çocukların yanı sıra, müfredat ve öğretimde değişiklik yapmayı ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olunması gereken performansları çok yüksek düzeyde çocukları da içermektedir (Dayı, Açıköz ve Elçi, 2020; Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017). Bu terim, dünyadaki tarihsel gelişimde etiketlemeden uzaklaşıp bireyin gereksinimlerinin dikkate alındığı daha kapsayıcı bir terim olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim özel eğitim alan yazınında da sıklıkla tercih edilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012; Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). ÖG bireylerin bilgiye, sosyal hizmetlere, sağlık hizmetlerine, eğitime erişim ve toplumsal hayata katılımını ifade eden erişilebilirlik, yapılan çalışmalara rağmen bu bireylerin temel sorunu olarak güncelliğini korumaktadır (Salgın Döneminde Erişilebilirlik Raporu [SDER], 2020; Özsaygı, 2020). Bununla birlikte, Covid-19 pandemisinin ÖG bireylerin yaşamını zorladığı açıkça görülmüş, bu süreçte yapılan duyurular, kapanma tedbirleri vb. uygulamalarda, erişim, anlama ve anlaşılma sıkıntıları yaşanmıştır. Engelliler ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan açıklamada ise tedbirler alınmasına rağmen ÖG bireylerin sosyo-ekonomik sorunlar yaşadığı ve bu sorunlar görüldükçe tedbirlerin artırıldığı alınmaya başlandığı belirtilmiştir (ASHB, 2020; Engelsiz Bilişim Platformu, 2020a-b). Covid-19 pandemisi sonrası başlatılan uzaktan eğitim sürecine eğitimde erişilebilirlik açısından baktığımızda, ilk kademedeki yükseköğretime kadar uzaktan eğitim (UE) çalışmaları dikkati çekmektedir. UE, öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze karşılaşmadan, öğretme ve öğrenme olgusunun kitle

iletişim araçları ile gerçekleşmesi durumudur. UE'de zaman ve yer farklılığının olduğu durumlarda planlanan eğitimin, elektronik veya yazılı iletişim araçlarıyla sağlanması durumu vardır (Aksoy, Bozkurt ve Kurşun, 2021; Gunawardena ve McIsaac, 2004; Holmberg, 2008; Kandemir, 2014; Karadağ ve Yücel, 2020). Türkiye'de ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi ile başlayan UE süreci ardından yükseköğretim kurumları (YÖK) ile devam etmiştir. Mevcut durumda sınavların dahi alınan tedbirler kapsamında çevrim içi olarak yapılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020; YÖK, 2020a). Sürecin başında UE çalışmalarının MEB bünyesinde daha sistemli bir şekilde başlamasına karşın, yükseköğretimde bölümlerin, programların ve ders içeriklerinin birbirinden çok farklı olması nedeniyle bir takım erişilebilirlik sıkıntıları yaşandığı anlaşılmış (Eder, 2020; Eğitimde Görme Engelliler Derneği [EGED], 2020), sürecin başlamasından üç hafta sonra YÖK tarafından tüm üniversitelere resmi yazı gönderilmiştir (YÖK, 2020b). Bu doğrultuda üniversiteler, ÖG öğrencilerin mevcut süreçteki ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla birtakım çalışmalar başlatmıştır. Bazı üniversitelerin ÖG öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygıyı hafifletmek için destekleyici çevrim içi görüşmeler ve atölyeler düzenlemiştir. Bu süreçte bazı üniversiteler ise özel ihtiyaçlarını belirlemek ve uzaktan eğitime uyum sağlamalarına yardımcı olmak için öğrencilerle bireysel çalışmış, bazı üniversiteler de öğrencilerin desteklenmesi konusunda resmi yönergeler hazırlamış ve uzaktan eğitim sürecinde ÖG öğrencilere destek sunmak amaçlı akran destek programlarını yürürlüğe koymuştur (Koçak Tufan, 2021).

Ülkemizde, UE süreci (Ceviz, N. Tektaş, Basmacı ve M. Tektaş, 2020) ve engelsiz eğitime ilişkin çalışmalar Covid-19 pandemisinden önce başlamış olsa da UE sürecinin ÖG bireylerin ihtiyacına cevap verecek nitelikte olmadığı bu nedenle öğrencilerin erişilebilir eğitim hizmetleri almalarına yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır (EGED, 2020; EBP, 2020a-b; Koçak Tufan, 2021). Henüz ÖG bireylerin UE sürecine yönelik güvenilir veri mevcut değilse de (BM, 2020) öğretmek, anlatmak, ifade etmek anlamında kitle iletişim araçlarının, televizyonların ve web sayfalarının erişilebilirliği konusu yeniden gündeme gelmiş, bu doğrultuda farklı yetersizlik

gruplarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek çalışmaların yapılması, yetersizlik gruplarına göre düzenlenmiş çalışmalarla hareket edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Nitekim Telli ve Altun'un (2020) yaptıkları çalışmada da ÖG öğrenciler ve eğitimcilere yönelik mevcut uygulamaların sınırlı olması nedeniyle çevrim içi eğitim sistemlerinin özellikle Covid-19 pandemisinde ihtiyaca cevap verecek yeterlilikte olmadığı belirtilmiştir. Ek olarak, erişilebilir ders materyalleri, canlı ders sırasında kullanılan resimlerin görme yetersizliği olan bireyler için betimlenmesi, işitme yetersizliği olan bireyler için gerektiğinde işaret dilinin kullanıldığı videoların eklenmesi, videolar ve canlı derslerdeki ses kalitesinin dikkate alınması, materyalin canlı ders öncesi paylaşılması ve çevrim içi sınav sürecinin erişilebilir olması da önemli konular arasındadır (EBP, 2020a-b; SDER, 2020). Buna karşın, aynı sürecin içinde bulunan normal gelişim gösteren üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarının mevcut sürece ilişkin görüşleri hakkında YÖK (2021a-b) tarafından yayınlanan raporda; öğrencilerin büyük çoğunluğu internet, teknik alt yapı ve sistemler, ders materyalleri, çevrim içi sınavlara erişimde güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ise olumlu yanlarının yanında bu sürecin ders materyali ve içerik açısından daha çok hazırlık yapmayı gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Mevcut süreçte ilgili raporlarda belirtilen önemli konuların düzenlenmesine en fazla ihtiyacı, yükseköğretime kayıtlı ÖG öğrencilerin üniversitelerdeki ders çeşitliliği bakımından hissetmesi muhtemeldir. YÖK 2019 verilerine göre, üniversitelerin önlisans, lisans ve lisansüstü programlarına kayıtlı, 47.751 öğrenci bulunmaktadır. ÖG öğrencilerin 38.895'i yetersizlik durumu bilinmeyen, 2.705'i ortopedik yetersizlik, 2.316'sı kronik sağlık sorunu olanlar, 2.31'i görme ve 1.103'ü işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerden oluşmaktadır (Piştav Akmeşe vd., 2020; YÖK, 2019). Söz konusu bireyler için eğitimin bir günlük kaybı dahi önemli bir kayıptır. Covid-19 pandemisi nedeniyle başlatılan UE sürecinde en büyük eksikliği ÖG öğrencilerin yaşadığı görülmesinin yanında bu alanda çalışan uzmanların, sivil toplum kuruluşlarının ve ilgili koordinatörlüklerin iş birliği ve koordinasyonu ile yaşanan eksiklikleri telafi edebileceğimizi de görmek mümkündür. Covid 19 pandemi süreci, eğitimde fırsat eşitliğinin iş birliği ve koordinasyon sayesinde sağlanabileceğini (EBP, 2020a-b;

Kandemir, 2014) ortaya koymuş ayrıca sağlık ve güvenlik konusunun acil bir ihtiyaç olduğu kadar iletişim, iş birliği ve öğrenme gerekliliği ihtiyaçlarının da olduğunu göstermiştir (BM, 2020).

Hâlihazırda ÖG üniversite öğrencilerinin karşılıklı olarak iş birliği sağlayabileceği ilk sistemli yapı Yükseköğretim Kurumları Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliğinin 11. maddesi gereğince üniversitelerde kurulması zorunlu olan engelli öğrenci birim koordinatörlüğüdür. Bu birimlerin, ÖG üniversite öğrencilerinin akademik, fiziksel ve sosyal yaşamlarını engellemeyecek biçimde öğretim programlarını düzenlemek için devam ettiği eğitim ortamının bireyin ihtiyaçlarını temel alacak şekilde hazır hâle getirilmesi, ÖG öğrencilere yönelik araç gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, uygun eğitim, araştırma ve barınma ortamlarının düzenlenmesi konularında çalışmalar yapması temel görevleridir. İhtiyaçların karşılanmasında yapılabilecek her çalışmanın iş birliği çerçevesinde yapılmasına önem verilmelidir (Kalaç, Telli ve Erönel, 2020). İş birliği kavramı, ortak bir hedefe doğru çalışırken gönüllü olarak ortak karar verme sürecine katılan en az iki ortak taraf arasında doğrudan etkileşim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Friend ve Cook, 1992, 2014). Bu bağlamda, her geçen gün meslek alanlarındaki çeşitlenme ve derinliğin artmasıyla birlikte disiplinler arası çalışmaların yapıldığı görülmekte, ÖG öğrencilere sunulan hizmetlerde birden fazla disipline duyulan ihtiyaç, iş birliğinin önemini ve gerekliliğinin farkına varılmasını sağlamaktadır. Bu çalışmalar ise ancak meslek alanlarındaki uzmanların rol ve sorumlulukları doğrultusunda iş birliği için planlama, uygulama ve değerlendirmeye zaman ayırdığı, hesap verilebilirliğin olduğu diğer bir deyişle kaliteli iş birliği ile verimli ve etkili sonuçlar verebilir (Friend ve Cook, 1992, 2014; Lawson, 2004).

İş birliği konusunu 21. yüzyıl içinde teknoloji temelli ele aldığımızda, uzmanlar kolayca temin edilebilen yazılımlar ve donanımlarla materyallerini paylaşabilmekte, eş zamanlı olarak birbirlerini görüp duyabilmektedirler. Yoon ve Johnson (2008), sanal öğrenme ekiplerinin gelişimini incelediği araştırma sonucunda zaman içinde önemli bir ilerleme olduğunu görmüştür. Başka bir çalışmada Rymin, Palonen ve Hakkarainen (2008), öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını incelemiş, eğitimciler arasında yüz yüze

temaslarda medya kullanımını tercih edenlerin uzaktan erişimle iş birliğine açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, teknoloji temelli iletişimin iş birliği yapan bireylerin farklı türdeki katkılarını engellemediğini göstermektedir. Ayrıca eğitimcilerin elektronik etkileşimlerini artırmayı düşündüklerini ortaya koymaktadır. Eğitim uzmanları teknolojiyi daha fazla kullandıkça, etkili ve verimli bilgileri öğrenmek daha kolay olacaktır. Farklı bölge ve ülkelerden meslektaşları ile mesleki gelişim için toplantı planlama, ders planlarını paylaşma vb. etkinlikleri rahatlıkla organize edebileceklerdir.

Sonuç olarak, içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi sürecinde ÖG bireylerin yaşama entegrasyonu bilişimin getirdiği olanaklar, e-dönüşüm gibi kavramlar sürdürülebilirlik bakımından dikkatle ele alınmalıdır. Öte yandan insanların farkındalık seviyelerinin artırılması için söz konusu bireylere ilişkin bilimsel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Kalaç ve diğerleri, 2020). Ayrıca, eğitim hakkının temel bir hak olarak görülmesi, ÖG bireylerin toplumsal yaşam ve mesleki yeterliliklerine temel oluşturan yükseköğretimde eğitime erişim ve fırsat eşitliğine dayalı düzenlemelerin yapılması ÖG öğrenciler açısından önem taşımaktadır (Piştav Akmeşe, 2018). Teknoloji ve uygulamalar bizim amacımızın sadece birer aracı olmakla birlikte, bugünden sonra yine iş birliği ile çalışarak bu süreçte yaşanan sorunların çözüleceği düşünülmektedir. Covid-19 pandemisi süreci ve engelli öğrenci birimlerine ilişkin alan yazında; yükseköğretim düzeyinde öğrenci ve öğretim elemanlarının UE sürecine ilişkin algı, tutum ve görüşlerini inceleyen (Aksoy vd., 2021; Ceviz vd., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2020) araştırmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte doğrudan engelli öğrenci birimlerinin işleyişini konu alan araştırmaların (Erdoğan, 2019; Piştav Akmeşe, 2018) mevcut süreç öncesinde ve sınırlı sayıda olduğuna rastlanmıştır. Bu bağlamda yapılacak olan bu araştırmanın; ülkemizde bulunan üniversitelere kayıtlı ÖG öğrencilerinin UE sürecinde ihtiyaçlarına uygun hizmet alabilmeleri ve engelli öğrenci birim koordinatörlüğü ile iş birliği faaliyetlerinin artırılması, konu ile ilgili kurumlara mevcut durum hakkında rapor sunulması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bilgilerin,

Öğ üniversite öğrencileri ve engelli öğrenci birim koordinatörlükleri ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara da ışık tutarak alan yazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; zorlu bir süreç olan Covid-19 pandemisi sonrası eğitim-öğretim kademelerinin tamamında aktif olarak kullanılmaya başlayan UE çerçevesinde, Öğ üniversite öğrencilerinin ve bu öğrencilere destek olmak için kurulan birim koordinatörlüklerinin iş birliği durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda iki yönlü gerçekleştirilen çalışmada, aşağıda belirtilen nicel ve nitel alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmada cevap aranan nicel alt araştırma soruları şunlardır:

1. UE süreci ve bu süreçte üniversitelerin kullandığı teknik alt yapı ve sistemler (yazılımlar, araç-gereçler vb.), yükseköğrenime kayıtlı Öğ öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilemiştir?
2. UE süreci yükseköğrenime kayıtlı Öğ öğrenciler açısından nasıl devam etmiştir?
3. UE sürecinde Öğ üniversite öğrencilerinin, üniversitelerindeki engelli öğrenci birim koordinatörlüğünün iş birliği deneyimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmada cevap aranan nitel alt araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir:

4. UE sürecinde, Öğ öğrenciler ve ilgili akademik personel arasında iletişim sağlamak için engelli öğrenci birim koordinatörlüğü tarafından ne tür çalışmalar yapıldı?
5. UE sürecinde, engelli öğrenci birim koordinatörlüğü olarak Öğ öğrencilere yönelik kolaylaştırıcı hizmetler sunmak için ihtiyaçları nelerdi?
6. UE süreci, engelli öğrenci birim koordinatörlüğü tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Yaklaşımı

Bu araştırma kapsamında belirlenen problem durumu ÖG üniversite öğrencileri ve ilgili koordinatörlükler açısından ayrı ele alınmıştır. ÖG öğrencilerin UE sürecinde yaşadıkları durumu betimlemek amacıyla nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç Çakmak, 2017).

Araştırmanın ikinci aşamasında ise belirlenen problem durumuna ilgili koordinatörlükler açısından ışık tutabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik gözlem görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki beş vakıf, 18 devlet üniversitesinde öğrenim gören ÖG bireyler ve beş devlet üniversitesinin engelli öğrenci birim koordinatörlüğünde görev alan ilgili personeli oluşturmuştur. Toplamda 23 farklı yükseköğretim kurumunun katılımcıları ile gerçekleştirilen çalışmanın birinci grubunda ÖG üniversite öğrencileri, ikinci grubunda ise Türkiye'deki devlet üniversitelerinin aktif olarak hizmet veren engelli öğrenci birimlerinde, koordinatörlük görevini yürüten dört akademik personel, koordinatör yardımcısı olarak görev yapan bir idari personel olmak üzere beş katılımcı yer almıştır. Görüşmeler üniversitelerde aktif hizmet veren engelli öğrenci birim koordinatörleriyle yapılan e-posta yazışmaları sonucunda, çevrim içi görüşmeyi kabul eden katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ikinci grupta yer alan katılımcılara ait bulgular gizlilik ilkesi esasına dayanarak A, B, C, D, E harf kodları ile gösterilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında kullanılan ankete ise,

Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinden 100 ÖG üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1 ve 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	Yüzdeler
Kadın	43	43%
Erkek	57	57%
Yaş Grubu		
18-23	62	62%
24-29	33	33%
30-35	3	3%
>36	2	2%
Öğrenim Gördüğü Üniversite (Devlet-Vakıf)		
Devlet Üniversitesi	85	85%
Vakıf Üniversitesi	15	15%
Öğrenim Gördüğü Program		
Lisans	76	76%
Önlisans	23	23%
Yüksek Lisans	1	1%
Öğrenim Gördüğü Fakülte		
Eğitim Fakültesi	27	27%
Fen Edebiyat Fakültesi	16	16%
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	14	14%
Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu	13	13%
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	11	11%
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	11	11%
İlahiyat Fakültesi	2	2%
Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	1	1%
Engel Durumu		
Görme Yetersizliği, Görme-Süreğen Hastalık	43	43%
İşitme Yetersizliği, İşitme-Süreğen Hastalıklar	18	18%
Ortopedik Yetersizlik, Ortopedik-Süreğen Hastalık	17	17%
Kronik Sağlık Sorunu	8	8%
Zihinsel, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	6	6%
Diğer	6	6%
Sosyal-Duygusal ve Ruhsal Sorunlar	2	2%
Toplam	100	100%

Tablo 1'e bakıldığında, öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımı %43'ü kadın, %57'si ise erkektir. Yaş dağılım grafiğinde 18-35 yaş arası ve 36 yaş üstü bir katılımcı

çeşitliliği görülmektedir. Katılımcıların önemli bir çoğunluğu 23-29 yaş grubundadır. Öğrenim gördüğü devlet ve vakıf üniversitelerine bakıldığında, katılımcıların önemli bir çoğunluğunun (%85) devlet üniversitesinde öğrenci olduğu ve lisans programına devam ettiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların öğrenim gördüğü fakülteler incelendiğinde ise, ağırlıklı olarak Eğitim Fakültesi (27), Fen Edebiyat Fakültesi (%16), Meslek Yüksekokulları (%14) ve Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu (%13) ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde (%11) öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya katıldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin engel durumu incelendiğinde ise, büyük bir kısmının görme (%43), işitme (%18), ortopedik yetersizlikten etkilenmiş (%17) oldukları görülmektedir. Ek olarak, bu öğrencilerin yalnızca %23'ünün anketteki engeline ilişkin özel durum belirtebilecekleri soruyu yanıtlamış, engele ilişkin özel durumdan daha çok, görme, işitme, ortopedik yetersizliğine ve kronik sağlık sorununa ilişkin açıklayıcı bilgiler eklediği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Üniversitelerin Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge Adı	N	%
Güneydoğu Anadolu	36	36%
İç Anadolu	19	19%
Akdeniz	16	16%
Marmara	14	14%
Karadeniz	9	9%
Ege	3	3%
Doğu Anadolu	3	3%
Toplam	100	100%

Tablo 2'de araştırmaya katılan ÖG öğrencilerin ikamet ettikleri yer bakımından dağılımlarına bakıldığında, en yoğun katılımın nüfus yoğunluğu ile orantılı olarak Güney Doğu Anadolu (%36), İç Anadolu (%19), Akdeniz (%16) ve Marmara (%14) olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Covid-19 pandemisi sonrası başlatılan UE çerçevesinde, ÖG üniversite öğrencilerinin ve bu öğrencilere destek olmak için kurulan birim koordinatörlüklerinin iş birliği durumunu belirlemek amacıyla iki aşamada tamamlanan bu çalışmanın nicel kısmında kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından “ÖG Üniversite Öğrencilerinin UE Sürecini ve Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü ile İş Birliği Durumunu Belirleme Formu” isimli bir anket formu geliştirilmiştir. Anket soruları bir ölçme değerlendirme ve engelli öğrenci birim koordinatörlüğü deneyimi olan iki özel eğitim alanında uzman öğretim elemanının görüşleri sonucunda son hâlini almıştır. Soruların erişilebilirliği ve anlaşılabilirliğinin denenmesi amacıyla bir işitme ve bir görme yetersizliği olan iki üniversite öğrencisi ile yapılan pilot uygulama sonucunda öğrenciler anket sorularının yanıtlanabilir olduğunu, anketin sorunlarını kapsayan maddeleri içerdiğini belirtmişlerdir. Pilot uygulama 26.05.2020 tarihinde ilgili öğrencilere anket formu linki gönderilerek gerçekleştirilmiş, bu uygulamalar nihai verilere eklenmemiştir. Anket formunda ÖG üniversite öğrencilerinin, demografik bilgileri, UE süreci ve iş birliği hizmetlerinden yararlanma durumlarına ilişkin toplam 34 (otuz dört) soru yer almaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversitelerin engelli öğrenci birim koordinatörlüğünü yürüten personelin iş birliği sürecini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve bu doğrultuda hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır. Formda toplam 6 (altı) soru yer almaktadır. Sorular hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasından sonra görüşme soruları hazırlanırken; engelli öğrenci birim koordinatörlüğü deneyimi bulunan özel eğitim alanından iki uzman ve bir ölçme değerlendirme uzmanı öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularında ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra birim koordinatörü bir akademik personel ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda görüşme sorularının anlaşılabilirliğine ilişkin olumlu dönüt alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın birinci aşaması için geliştirilmiş olan anketin ÖG öğrencilere uygulanabilmesi amacıyla e-iletişim kaynakları aracılığıyla Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin engelli öğrenci birimlerine kurumsal ve kişisel e-posta, engelsiz üniversiteler platformu, ÖG öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunlarına yönelik çeşitli faaliyetler yürüten sivil toplum kuruluşları ve platformlara ulaşılarak çalışmanın içeriği ve çevrim içi soru formu paylaşılmıştır.

Anketin uygulanması sürecinde iletişim kurulmaya çalışılan bazı engelli öğrenci birimlerinin yalnızca birim ismiyle var olarak görüldüğü ancak öğrencilere erişimde aktif olarak faaliyetleri olmadığı, e-posta, telefon vb. iletişim bilgilerinin doğru verilmediği anlaşılmıştır. Ulaşılan birimlerin koordinatörleri ise, bazı öğrencilerin ankete katılmayı istemediklerini, desteğe ihtiyaç duymadıklarını ve/veya daha önce yapılmış olan çalışmaların sonucunda sorunlarının çözüme kavuşturulmadığı gerekçesiyle öğrencilerin çalışmalar için araç olarak kullanılmayı reddettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, YÖK 2019 yükseköğrenime kayıtlı ÖG öğrenci istatistiklerine göre, ÖG öğrencilerin büyük çoğunluğunu oluşturan kronik sağlık sorunundan etkilenen öğrencilerin, ÖG öğrenciler için yapılan çalışmalara katılmak istemedikleri de görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın birinci bölümündeki katılımcı sayısı Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinin engelli öğrenci birimleri ve ÖG öğrenci sorunlarına yönelik çalışmalar yürüten çeşitli sivil toplum kuruluşları, platformları aracılığı ile ulaşılan ve ankete katılmayı kabul eden ÖG üniversite öğrencileri ile sınırlı kalmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise üniversitelerin engelli öğrenci birim koordinatörlüğünü yürüten personelin iş birliği sürecini belirlemek amacı ile çevrim içi bireysel görüşmeyi kabul eden koordinatörlerle yarı yapılandırılmış sorular doğrultusunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki devlet üniversitelerinin engelli öğrenci birim koordinatörlüğünü yürüten beş koordinatör ile çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ikinci araştırmacı tarafından bireysel olarak yapılmış, her bir görüşme 31 dakika ile 61 dakika aralığında sürmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırma özel hayatın korunması ilkesi ve gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, araştırma sonuçlarının yalnızca yürütülen araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı belirtilmiştir. Elde edilen veriler, herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi verilmiştir.

Araştırmanın Türkiye'deki üniversitelerde ve ÖG üniversite öğrencileri ile yapılabilmesi için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonu'ndan 10.06.2020 tarih ve E 20905 sayılı onay raporu alınmıştır (Ek-1: Etik Kurul İzni).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler iki aşamada analiz edilmiştir; birinci aşamada, nicel verilerin analizi yapılmıştır. Bu araştırma için geliştirilen anket formu kullanılarak toplanan nicel veriler IBM SPSS Statistics 23 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı ve yüzde kullanılmıştır. Kategorik değişkenlerin değerlendirilmesinde ise Ki-Kare Testi uygulanmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorular içerik analizi ile çözümlenmiş, kod tekrar sayıları verilerek ana temalar oluşturulmuştur. Ana temalar sayı ve yüzdeler ile tabloda gösterilerek yorumlanmıştır. Nicel verilerin analiz sonuçlarına bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında ise, bireysel görüşmeler yapılarak elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile veriler tanımlanmakta, birbiriyle ilişkili veriler belli temalar çerçevesinde kategorilendirilmektedir. Veriler okuyucuya anlaşılır bir biçimde sunulmaktadır. İçerik analizinde dört aşama vardır. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara göre tanımlanması ve düzenlenmesi ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniğinin aşamalarına göre çözümlenmiş, verilerin tamamı analize dâhil edilmiştir. İki özel eğitim alanından

araştırmacı tarafından analiz edilen verilerin kodlamalardaki tutarlılığı kontrol edilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan alıntı yapılırken isimleri gizli tutularak Koordinatör Katılımcı A, B, C, D, E şeklinde kodlanmıştır. Son olarak, katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak belirlenen kodlar ile tema ve alt temalara ilişkin MAXQDA programından elde edilen sonuçlar, ana tema, alt tema, kod sayıları ve temaların ilişki matrisi tablosu ile analizler tamamlanmıştır. Nitel verilerin analizi ile bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Bu açıdan “Geçerlik” ve “Güvenirlik” araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Her araştırmacıdan, kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmesi, sonuçları okuyucuya rapor etmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için yapılanlar aşağıda sıralanmıştır;

- Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler birlikte kullanılmış, yöntem çeşitlemesi yapılmıştır.
- Araştırmanın nicel kısmında “Öğ Üniversite Öğrencilerinin UE Sürecini ve Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü ile İş Birliği Durumunu Belirleme Formu” ile nitel kısmında ise bireysel görüşmelerle veriler toplanarak kaynaklar çeşitlendirilmiştir.
- Nitel verilerin içerik analizi sürecinde Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}]}$) kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %83 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

- Nitel verilerin toplanması sürecinde yapılan bireysel görüşmelerin sonunda ilgili görüşmelerin özeti katılımcılar ile paylaşılmış, katılımcı teyidi sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada bulgular, nicel ve nitel alt araştırma soruları başlığı altında sunulmuştur.

Nicel Bulgular

“UE süreci ve bu süreçte üniversitelerin kullandığı teknik alt yapı ve kullanılan sistemler, yükseköğrenime kayıtlı ÖĞ öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilemiştir?” alt araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların UE sürecinde Kullandıkları Teknik Sistemler

UE Sürecinde Kullandıkları Araçlar	N	%
Bilgisayar, Mobil (Cep Telefonu ve Tablet)	53	53%
Mobil (Cep Telefonu ve Tablet)	28	28%
Bilgisayar	18	18%
Bilgisayar, Mobil (Cep Telefonu ve Tablet), Diğer	1	1%
UE Esnasında Kullandıkları Araçlar		
Görme Yetersizliğine İlişkin; Ekran Okuyucu, Ekran Büyütme, Sesli Betimle	43	43%
Diğer	40	40%
İşitme Yetersizliğine İlişkin; Alt Yazı, İşaret Dili	17	17%
UE Sürecinde Kullandıkları İşletim Sistemi		
Windows	59	59%
Android	17	17%
IOS	13	13%
Diğer	11	11%
UE Sürecinde Üniversitelerinde Kullanılan Alt Yapı		
Zoom	44	44%
Diğer	33	33%
Microsoft Teams	11	11%
Adobe	10	10%
Skype	1	1%
BlackBoard	1	1%
Toplam	100	100%

Tablo 3’te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların UE sürecinde büyük oranda hem bilgisayar hem de cep telefonu ve tablet gibi mobil araçları kullandıkları görülmüştür. Yalnızca bilgisayar kullanan katılımcıların oranı %28 iken mobil araç kullanan katılımcılar ise %18 oranındadır. UE esnasında kullandıkları araçlara baktığımızda ise büyük çoğunluğunu (%43) görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin kullandıkları; ekran okuyucu, ekran büyütme gibi araçlar oluşturmaktadır. “Diğer” seçeneğini işaretleyen %40 oranında katılımcı olmasına rağmen, kullandıkları araçlara ilişkin ek bilgi vermedikleri tespit edilmiştir. İşitme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların ise alt yazı ve işaret diline (%17) ihtiyaç duydukları görülmüştür. İşletim sistemlerini incelediğimizde ise büyük oranda (%59) Windows işletim sistemini kullandıkları, Android (17), IOS (13) ve Diğer (11) işletim sistemlerinin de birbirine yakın oranda kullanıldığı görülmektedir. Üniversitelerin kullandıkları alt yapıya baktığımızda da büyük çoğunlukta (%44) Zoom uygulamasını tercih ettikleri, Teams, Adobe, Skype gibi çevrim içi uygulamaları da kullanan üniversiteler olduğu görülmüştür. Zoom, Teams, Skype gibi çevrim içi uygulamalardan sonra büyük oranda Diğer (%33) seçeneğini işaretleyen katılımcıların açıklayıcı bilgi vermedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların UE Platformuna Erişim Durumu ve Nedenleri

UE Platformuna Erişim Durumu	N	%
Evet	78	78%
Kısmen	20	20%
Hayır	2	2%
Toplam	100	100%
UE Platformuna Erişememe Nedenleri		
İnternet ve teknik materyale ilişkin sorunlar	9	9%
Görme yetersizliği	5	5%
İşitme yetersizliği	4	4%
Sistem hatası	1	1%
Telefon	1	1%
Toplam	20	20%

Tablo 4’ü incelediğimizde, katılımcıların %78’i UE platformuna ulaşabilirken %22’sinin kısmen veya hiç ulaşamadığı görülmüştür. UE platformunu kullanamama nedenleri arasında, en yoğun olarak internet ve teknik materyal sorunu (%9) yer alırken,

öğrencinin görme (%5) ve işitme (%4) yetersizliği de kısmen veya hiç ulaşamama nedeni olarak belirtilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların UE sürecinde Kullanılan Dokümanlara, Video ve Ses İçeriklerine Erişim Durumu ve Nedenleri

Dokümanlara Erişim Durumu	N	%
Tamamen ulaşabiliyordum.	79	79%
Kısmen ulaşabiliyordum.	19	19%
Hiç ulaşamıyordum.	2	2%
Toplam	100	100%
Dokümanlara Erişememe Nedenleri		
Görme yetersizliği	9	9%
Ders materyalinin erişilebilir olmaması	5	5%
İnternet ve teknik materyale ilişkin sorunlar	4	4%
İşitme yetersizliği	1	1%
Çevrim içi sistemleri kullanmada yetersizlik	1	1%
Toplam	20	20%
Video İçeriklerine Erişim Durumu		
Tamamen ulaşabiliyordum.	77	77%
Kısmen ulaşabiliyordum.	22	22%
Hiç ulaşamıyordum.	1	1%
Toplam	100	100%
Video İçeriklerine Erişememe Nedeni		
İnternet ve teknik materyale ilişkin sorunlar	8	8%
Görme yetersizliği	4	4%
İşitme yetersizliği	4	4%
Dokümanların zamanında paylaşılması	2	2%
Diğer	2	2%
Toplam	20	20%
Ses İçeriklerine Erişim Durumu		
Tamamen ulaşabiliyordum.	84	84%
Kısmen ulaşabiliyordum.	12	12%
Hiç ulaşamıyordum.	4	4%
Toplam	100	100%
Ses İçeriklerine Erişememe Nedenleri		
İşitme yetersizliği	11	11%
İnternete ilişkin sorunlar	3	3%
Toplam	14	14%

Tablo 5'te ise, katılımcıların UE sürecinde kullanılan dokümanlara erişim durumuna ilişkin soruya, %79'u tamamen ulaşabildim şeklinde yanıt verirken %21 kısmen veya hiç ulaşamadığını belirtmiştir. Dokümanlara erişim durumunun Ki-Kare p değeri=0.035<0.05 olduğu için, UE sürecinde kullanılan dokümanlara erişim durumu ve

engel durumu değişken gurupları arası anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki orta pozitif yönlü bir ilişkidir (Cramer's V değeri=0.471). Bu farklılık "hiç ulaşamıyordum" diyen işitme %100.0 "kısmen ulaşabiliyordum" diyen görme %78.9, işitme %10.5 ortopedik %5.3, süreğen hastalıklar 5.3, "tamamen ulaşabiliyordum" diyen diğer %7.6, görme %35.2, işitme %17.7, ortopedik %20.3, ruhsal sorunlar %2.5, kronik sağlık sorunu %8.9, zihinsel %7.6 olarak dağılmasından kaynaklanmaktadır. Nedenleri ise, görme yetersizliği (%9), ders materyalinin erişilebilir olmaması (%5) ve teknik sorunlar (%4) olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların video ve ses içeriklerine erişim durumunu incelediğimizde, video içeriklerine kısmen veya hiç ulaşamayan katılımcı oranı %23 iken ses içeriklerinde %16'dır. Yapılan Ki-Kare testinde ise Ki-Kare p değeri=0.170>0.05 olduğu için UE sürecinde kullanılan video içeriklerine erişim durumunuzu ile engel durumu değişken gurupları arası anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ses içeriklerine erişim durumu ile engel durumu değişken gurupları arasında Ki-Kare p değeri=0.00039<0.05 olduğu için anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki orta pozitif yönlü bir ilişkidir (Cramer's V değeri=0.421). Bu farklılık "hiç ulaşamıyordum" diyen görme %25.0, işitme %75.0, "kısmen ulaşabiliyordum" diyen görme %33.3, işitme %66.7, "tamamen ulaşabiliyordum" diyen diğer %7.1, görme %45.2, işitme %8.3, ortopedik %20.2, ruhsal sorunlar %2.4, kronik sağlık sorunu %9.5, zihinsel %7.61 olarak dağılmasından kaynaklanmaktadır. Erişememe nedenlerine verilen yanıtları incelediğimizde de video içeriklerine erişimde internet ve teknik materyale ilişkin sorunlar (%9) en güçlü neden olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Katılımcıların Çevrim İçi Derslerde Kullanılan PowerPoint Gibi Materyallere Eş Zamanlı Olarak Erişim Durumu ve Nedenleri

Materyallere Erişim Durumu	N	%
Tamamen erişebiliyordum.	74	74%
Hiç erişemiyordum.	13	13%
Kısmen erişebiliyordum.	13	13%
Toplam	100	100%
Erişememe Nedenleri		
Görme yetersizliği	8	8%
Dersleri düzenli takip edememe	7	7%
Ders materyallerinin erişilebilir olmaması	3	3%
İnternet ve teknik materyallere ilişkin sorunlar	3	3%
İşitme yetersizliği	1	1%
Toplam	22	22%

Tablo 6’da katılımcıların çevrim içi derslerde kullanılan görsel materyallere eş zamanlı erişimine ilişkin durumu incelendiğinde %74’ünün tam olarak erilebildiği %26’sının ise, kısmen veya hiç erişemediği görülmüştür. Aynı sorunun Ki-Kare Testi sonuçlarına baktığımızda Ki-Kare p değeri=0.030<0.05 olduğu için canlı dersler sırasında yansıtılan PowerPoint gibi materyallere eş zamanlı olarak erişebilme ve engel durumu değişken gurupları arası anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu ilişki orta pozitif yönlü bir ilişkidir (Cramer’s V değeri=0.330). Bu farklılık “hiç erişemiyordum” diyen görme %84.6, işitme %15.4, “kısmen kurabiliyordum” diyen diğer %7.7, görme %53.8, işitme %30.8, ruhsal sorunlar %7.7, “tamamen erişebiliyordum” diyen diğer %6.8, görme %33.8, işitme %16.2, ortopedik %23.0, ruhsal sorunlar %2.4, kronik sağlık sorunu %10.8, zihinsel %8.1 olarak dağılmasından kaynaklanmaktadır. İlgili materyallere ders sırasında erişememe nedeni ise görme yetersizliği (%8), dersleri düzenli takip edememe (%7) ve ders materyallerinin erişilebilir olmaması (%3) ile teknik sorunlar (%3) olarak belirtilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Çevrim İçi Derslerde Sınıf Arkadaşları ve Ders Sorumlusu ile Yazılı ve Sesli Olarak İletişim Durumu ve Nedenleri

Yazılı ve Sesli Olarak İletişim Durumu	N	%
Tamamen kurabiliyordum.	55	55%
Kısmen kurabiliyordum.	33	33%
Hiç kuramıyordum.	12	12%
Toplam	100	100%
İletişim Kuramama Nedeni		
İşitme yetersizliği, kronik sağlık sorunu	9	9%
Üniversitenin teknik sistem sorunu	8	8%
İnternet sorunu ve yetersiz teknolojik donanım	6	6%
Ders öğretim üyesi/elemanının teknolojiyi kullanamaması ve hoca ile iletişim sorunu	5	5%
Ders saatinde işte olma, derse katılamama sorunu	3	3%
Düzenli canlı ders yapma sorunu	2	2%
Görme yetersizliği	1	1%
Toplam	34	34%

Tablo 7’de görüldüğü üzere çevrim içi derslerde arkadaşları ve hocalarıyla iletişim kurabilen katılımcı oranı %55 iken, kısmen ve hiç iletişim kuramayan katılımcı oranı %45’tir. Ki-Kare Testi sonucunu incelediğimizde ise p değeri=0.027<0.05 olduğu için çevrim içi gerçekleşen derslerde yazılı ve sesli olarak iletişim kurabilme ve engel durumu değişken grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu ilişki orta pozitif yönlü bir ilişkidir (Cramer’s V değeri=0.340). Bu farklılık “hiç kuramıyordum” diyen görme %50.0, işitme %50.0 “kısmen kurabiliyordum” diyen diğer %6.1, görme %45.4, işitme %21.2 ortopedik %15.2, ruhsal sorunlar %6.1, süregen hastalıklar %3.0, zihinsel %3.0, “tamamen kurabiliyordum” diyen diğer %7.3, görme %40.0, işitme %9.1, ortopedik %21.8, kronik sağlık sorunu %12.7, zihinsel %9.1 olarak dağılmasından kaynaklanmaktadır. Çevrim içi derslerde kısmen veya hiç iletişim kuramamalarının nedenlerini açıklayan katılımcılar arasında işitme yetersizliği, kronik sağlık sorunları (%9), üniversitenin teknik sistemi (%8), internet ve teknik sorun (%6) ve hocaların teknolojiyi kullanma ve hoca ile öğrenci arasındaki iletişim sorunu (%5) da katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların UE sürecinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçlarına (Ödev, Proje, Sınav) Erişim Durumu ve Nedenleri

Ölçme Değerlendirme Araçlarına Erişim Durumu	N	%
Tamamen ulaşabiliyordum.	80	80%
Kısmen ulaşabiliyordum.	19	19%
Hiç ulaşamıyordum.	1	1%
Toplam	100	100%
Erişememe Nedenleri		
Materyallerin ve sistemin erişilebilirlik sorunu	6	6%
Üniversitenin teknik sisteminin hata vermesi	3	3%
Teknik materyal eksikliği (telefon, bilgisayar)	2	2%
Sağlık sorunları	1	1%
İnternete ilişkin sorunlar	1	1%
Toplam	13	13%

Tablo 8’de katılımcıların UE sürecinde ödev, sınav gibi ölçme değerlendirme araçlarına erişim durumu ve nedenlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Görüldüğü üzere ölçme değerlendirme araçlarına kısmen veya hiç ulaşamayan katılımcı oranı %20’dir. Bu sorunun nedenleri arasında ilk olarak materyallerin erişilebilirlik sorunu (%6) olduğu anlaşılmaktadır.

“UE sürecinde ÖG üniversite öğrencilerinin, üniversitelerindeki engelli öğrenci birim koordinatörlüğünün iş birliği deneyimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt araştırma sorusuna yönelik bulgular sırasıyla Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların UE sürecinde Üniversitelerindeki Engelli Birimleri ile İletişim Durumu ve Sorunların Çözümü

Öğrencilerin Birimler ile İletişim Durumu	N	%
İletişim durumu için evet seçeneğini işaretleyen öğrenciler	47	47%
İletişim durumu için hayır seçeneğini işaretleyen öğrenciler	25	25%
İletişim kurma ihtiyacı duymadım seçeneğini işaretleyen öğrenciler	25	25%
Ulaşamadım seçeneğini işaretleyen öğrenciler	3	3%
Toplam	100	100%
Birimlerin Öğrenciler ile İletişim Durumu		
Evet seçeneğini işaretleyen öğrenciler	56	56%
Hayır seçeneğini işaretleyen öğrenciler	42	42%
İletişime yanıt vermek istemedim seçeneğini işaretleyen öğrenciler	2	2%
Toplam	100	100%
İletişim Kuran Katılımcıların Sorunlarına Yönelik Sunulan Çözümler		
Ödev, proje, sınav uygulamalarına yönelik düzenlemeler	25	25%
Tanışma ve genel dönem değerlendirmesi	4	4%
Herhangi bir düzenleme yapılmaması	4	4%
Erişilebilir ders materyali	3	3%
Partner desteği ve teknik destek	2	2%
İletişim kurmama	1	1%
Toplam	39	39%
İletişim Kurmayan Katılımcıların Sorunlarının Çözümü		
Arkadaşları ve hocalarından yardım alan	16	16%
İletişim kurmayan ve sorunlarını çözemeyen	5	5%
Ailesinden yardım alan	2	2%
Toplam	23	23%
Çözilemeyen Sorunların Katılımcıların UE sürecine Etkisi		
Dersten kalan ve eksik ödev teslim eden	2	2%
Stresli bir dönem geçiren	2	2%
Dikkat eksikliği ile bazı konuları anlayamayan	2	2%
Sınav süresi yetmeyen	1	1%
Toplam	8	8%

Tablo 9'a göre katılımcılardan %47'si engelli öğrenci birimleriyle iletişim kurduğunu belirtirken %50'den daha çoğunun iletişim kurmadığı anlaşılmıştır. Engelli birimlerinden katılımcılara ulaşan olup olmadığı sorulduğunda ise, katılımcıların %56'sına ulaşıldığı görülürken %42'sine ulaşılmadığı anlaşılmıştır.

Katılımcılardan ilettikleri sorunların çözümüne ilişkin bulgulara bakıldığında, büyük oranda ödev ve sınavlara yönelik düzenlemeler (%25) yapıldığı iletilen sorunlara rağmen herhangi bir destek alamayan katılımcı oranının %4 olduğu anlaşılmaktadır. Engelli birimleri ile iletişime geçmeyen katılımcıların (%53) sorunlarını nasıl

çözdükleri ve çözemeyen katılımcıların durumunu incelediğimizde, sorunlarını büyük oranda (%16) arkadaşları ve hocalarından yardım alarak çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Yaşadıkları soruna çözüm bulamayan katılımcıların ise dersten kaldığı veya stresli bir dönem geçirdiği görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Belirtmek İstedikleri Diğer Hususlar

Öğrencilerin Koordinatörlük ile İletişim Durumu	N	%
Yetersizliklerini belirterek çok zorlandıklarını ifade eden öğrenciler	7	7%
Sınavlarda ve ödevlerde hak kaybı yaşadıklarını ifade eden ve uyarılma talep eden öğrenciler	5	5%
Eğitim sistemin yetersizlik durumuna göre esnetilmesi gerektiğini ifade eden ve empati beklentisi olan eden öğrenciler	4	4%
Hocalarından ve arkadaşlarından yardım aldığını ifade eden öğrenciler	4	4%
Yetersizlik durumuna göre erişilebilir ders materyali talep eden öğrenciler	2	2%
Görme yetersizliğinden dolayı ulaşım sorununu ifade ederek eğitimin çevrim içi devam etmesini talep eden öğrenciler	1	1%
İletişim kuracak kimse bulamayan öğrenciler	1	1%
Toplam	24	24%

Son olarak, Tablo 10'da görüldüğü üzere katılımcılara ayrıca belirtmek istediği hususlar sorulmuş, %24'ünden yanıt alınmıştır. Ağırlıklı olarak katılımcıların yetersizliklerini ifade ederek UE sürecinde çok zorlandıklarını (%7), ölçme değerlendirilmede hak kaybı yaşadıklarını ve yetersizlik türlerine uygun düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını (%5), süreci yardım alarak tamamladıklarını (%4) ifade etmişlerdir.

Nitel Bulgular

“Covid-19 küresel kriz sonrası başlatılan UE sürecinde, ÖG öğrenciler ve ilgili akademik personel arasında iletişim sağlamak için engelli öğrenci birim koordinatörlüğü tarafından yapılan çalışmalar, koordinatörlüklerin ihtiyaçları ve süreci nasıl değerlendirdikleri” ile ilgili sorulara verilen cevaplar MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir.

Tablo 11. UE Sürecine İlişkin Tema Kategori Kod Tablosu

Tema	Kategori	Kodlar	f
UE'e geçme süreci	UE'e geçme	Zorluklar ve Problemler	29
		Duygular	7
	Koordinatörlük öğretim üyesi öğrenci iletişimi	Öğrenci dönütü yok	15
		Öğrenci dönütü var	3
		Yönetim desteği	10
		Yönetim desteği var	7
Sistem ve yazılım	Sistem	Avantaj	21
	Yazılım	Dezavantaj	20
		Kullanılan yazılım	19

UE geçme sürecinde sistem ve yazılım ile ilgili olgular birbiri ile oldukça yakından ilişkilidir. İlişki matrisi ve katılımcı görüşleri aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 28. İlişki Matrisi

	Yönetim Desteği	Yönetim Desteği\Yönetim Desteği Yok	Yönetim Desteği\Yönetim Desteği Var	Koordinatörlük Öğretim Üyesi	Öğrenci Geri Dönütü	Öğrenci Geri Dönütü Yok	Öğrenci Geri Dönütü Var	Öğrenci ile iletişim halinde	Sistem ve Yazılım	Sistem ve Yazılım\Dezavantaj	Sistem ve Yazılım\Avantaj	Hangi Yazılım Kullandı?	UEe Geçmek	Zorluklar ve Problemler	Duygular	TOPLAM
A	0	1	7	0	0	0	0	1	0	2	3	2	0	3	2	21
B	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	2	3	11
D	0	9	0	0	0	8	2	0	0	11	5	12	0	4	0	51
C	0	0	0	0	0	6	1	3	0	2	7	0	0	6	2	27
E	0	0	0	1	0	1	0	0	0	5	3	5	0	14	0	29
TOPLAM	0	10	7	1	0	15	3	7	0	20	21	19	0	29	7	139

UE'e geçmedeki duygular, zorluklar ve problemler teması incelendiğinde; üniversitelerin engelli öğrenci birimleri UE'e geçme de farklı duygu ve düşünceler (endişe, kaygı...) (3) yarattığını, çeşitli zorluk ve problemler (5) (değerlendirmenin nasıl olacağı, çevrim içi eğitim materyalleri, telif hakkının ortaya çıkması...) olduğunu

belirtmişlerdir. UE'e geçmede duygu ile zorluklar ve problemler arasında ilişki olduğu, zorluk ve problemlerin en çok sistem ve yazılım için dezavantajlardan (farklı engel durumlarına göre erişilebilir olmama, kapsayıcı olmama...) kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcı görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir.

Koordinatör Katılımcı A: *Genel anlamda tabi ki bir herkeste bir şaşkınlık, nasıl olacak, nasıl yapacağız, çözüm önerileri nasıl olacak, açıkçası ben süreç başladığında çok daha ciddi kaygılarım vardı.” “En basitinden internet erişimi sorunu olan öğrenciler vardı, dersleri takip edemiyor kotadan dolayı. Ya da köy, kırsal kesimde işte internet çekmiyor. Veya bazı öğrencilerimizin üniversitenin sunduğu hizmetlerden faydalandıkları için yani çoğu çalışmalarını bilgisayarda zaten çok yoğun çalışmaları gerekemediği için bilgisayarları yoktu, onlar da üniversitenin imkânlarını kullanıyorlardı. Fakat bu öğrencilerimiz üniversite kapanınca o anlamda bocaladılar.*

Koordinatör Katılımcı B: *Elbette bu durum herkes için ani başlayan, UE'e yönelik bir hazırlığımızın olmadığı stresli bir süreçti. Yüz yüze olmadan verimli olup olamayacağımı, öğrenci öğrenmesini nasıl ölçeceğimi ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı konusunda kaygılarım vardı.*

Koordinatör Katılımcı C: *Sudan çıkmış balık gibi olduk bir anda nasıl gidecek diye. Bir de ekonomik olarak, maddi durumu iyi olmayan öğrencinin internet ödeme gücü olmayabilir ya da bilgisayarı olmayabilir. Buna benzer sıkıntılar olabiliyor.*

Koordinatör Katılımcı E: *Bazı hocalarımız tabi bilgisayar teknolojilerine aşına olunca onlar için kolay oldu ama olmayanlar için zorlayıcı oldu. Bir de onların sınıfında engelli bir öğrenci varsa, daha doğrusu bizim uyarılma verdiğimiz bir öğrenci varsa o biraz daha zorlayıcı oldu.*

Sistem-yazılım avantajları ve dezavantajları temasını incelediğinde ise, beş katılımcı kullandıkları farklı yazılımlar olduğunu (zoom, ninova, youtube...) belirtmişlerdir. Bu sistem ve yazılımların bazı dezavantajları olduğunu belirseler de (4) büyük avantajları olduğunu da ifade etmişlerdir (5). Hangi yazılımın kullanıldığı ile sistem ve yazılım dezavantajları arasında bir ilişki olsa da sistem ve yazılım avantajları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların sistem ve yazılım avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Koordinatör Katılımcı A: *Dediğim gibi bizim en büyük avantajımız evet mesela ismini vermeye gerek yok ama çeşitli programlar kullanıldı işte video kayıtları yaparken veya UE'ler verilirken. Bunların ama hani karmaşası, kullanması, indirmesi vs.lerin dahi önüne geçilmesi için bizim üniversite çok mantıklı bir şey*

yaptı: Biz videolarımızı kaydettik, sonra Youtube'a yükledik. Youtube linklerini de bizim öğrencilerin daha önce bahsettiğim UZEM yani UE Merkezi üzerindeki platforma yükledik. Böylelikle aslında öğrencilerimizin daha önceden aşına oldukları bir platformdan direkt izleme fırsatları oldu." "Ama tabi ki şöyle sorunlar vardı: En basitinden işitme engelli öğrencilerimiz için sınıfta yüz yüze ders olduğu zaman öğretim üyesine daha yakınlaşabilmesi, sürekli göz temasından dolayı dudak hareketleriyle okuyabilmesi veya çeşitli jest mimiklerle dersi daha iyi takip edebildiklerini biliyorum. Ama UE olunca bazı hocalarımız işte kendilerini çok rahat hissetmedikleri için kamerayı kapatıyorlardı.

Koordinatör Katılımcı C: Burada zaten bütün yapılan her şey, evrensel tasarım dediğimiz şey bununla gerçekleşti. Şimdi üniversitede hiç alışık olmadığımız bir sisteme hızlı bir biçimde geçtik. Bu hızlı sisteme geçerken evrensel tasarımla hareket ettiğiniz zaman sorun yaşamıyorsunuz. Demek ki buradan şu ortaya çıkıyor: Eğer yaptığınız her şeyde erişilebilirliği düşünerek hareket ederseniz sorunsuz oluyorsunuz. Bu da sizin kuvvetli yanınız oluyor." "Ben az işiten bir öğrenciyim," dudak okuyarak da fayda sağlıyor, "Çok anlayamıyorum." diyor, ses dağılıyor çünkü implantı olmasına rağmen. Ama "Dudak okumakta sıkıntı çekebiliyorum" diyor. Şimdi orada telefonda yaptığı zaman sıkıntı oluyor. Bilgisayarda bunu yapsa aynı sıkıntıyı yaşamayacak. Yani çocuktan kaynaklı, teknolojik eksiklik, araç-gereç eksikliği neticesinde yaşanan bir sıkıntı olmuş oluyor. Hani ne olabilir? Bu görüntünün altına altyazı olabilir. Ama altyazı ne kadar olabilir ki? Altyazıyı siz irticalen bir ders yapıyorsanız eğer, aklınıza başka bir şey gelebilir, cevaplayabilirsiniz, o sırada bir altyazı yazmanız mümkün değil. Ancak video hâlinde çekilen derslerde gerçekleşebilir. Yani buna benzer birtakım aksaklıklar vardı.

Koordinatör Katılımcı E: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda normal koşullardaki ders sırasında ders kaydolmadığı için bir sürü şeyi kaçırdığınız Zoom'la yapılan derslerde "Kayıt alındığında dönüp bakma şansım oluyordu, dikkatim dağıldığında bir kayıp yaşamıyordum." diyen öğrenci oldu.

Koordinatör Katılımcı D: Sınav güvenliği noktasında öğretim elemanları gerçekten tedirgindi. Bu da şöyle bir şey oldu hocam, mesela bizde süreyi çok kısa tutmuş. Şimdi hoca tabi sorduğu sorulara ne kadar süre yeteceğini biliyor. Çeşitli süre izinleri vardı mesela işte 15 dakika, 20, 25 dakika şeklinde. 10-15 dakikanın verildiği sınavlarda eğer o dersi alan, görme yetersizliği olan öğrenci varsa çok sıkıntı yaşadı ve evde olduğundan partner hizmeti de alamadığı için ya da başka okuyucu bulamadığından sürede zorluk yaşadı.

Öğrenci ile iletişim ve öğrencilerden geri bildirim temalarını inceldiğimizde; üniversitelerde engelli öğrenci birimlerinin büyük bir kısmı bu süreçte öğrenci ile iletişim hâlinde kalmıştır (3). Bununla birlikte birim koordinatörleri öğrencilerden geri

dönüt alamamaktan şikâyet etmektedirler (3). Ayrıca, koordinatörlüklerin öğrenci ile iletişim hâlinde olması sistem ve yazılım açısından avantajlı bir durum yaratmıştır.

Koordinatör Katılımcı A: *Biz öğrenciyle de iletişime geçerek, hocasıyla da iletişime geçerek öğrencinin ödevini teslim edebilmesi için ek süre temin edebildik.*

Koordinatör Katılımcı B: *Öğrencilerle yüz yüze eğitim-öğretim döneminde kurduğumuz iletişimi ve sağladığımız partner desteğini sürdürmeye çalıştık. UE sürecinde de iletişim kesilmedi.*

Koordinatör Katılımcı C: *Ben koordinatörlük olarak öğrencilerimle sürekli irtibat hâlinde oluyorum. Bilişim erişilebilirliği görme engellilerle gerçekleşen bir konu olduğu için görme engelli öğrencilerle sürekli irtibat hâlinde oluyorum. Fakat bu süreçte yaşadığımız sorunlar varsa anında bana geri bildirin, ben bunun üzerine düzenlemek üzere koordinasyon sağlarım.” diye mail gönderdim. Hiç geri dönüş olmadı.*

Koordinatör Katılımcı D: *Whatsapp'ta birebir hatta isteyen, böyle arayıp durumunu anlatanlarla görüşmeme rağmen tekrar geri bildirim gelmiyor mesela.*

Koordinatör Katılımcı E: *Problemlerini iletmeyen o kadar çok öğrenci var ki.*

Yönetim desteği yok ve yönetim desteği var temasını incelediğimizde ise, yönetim desteğinin olmaması UE geçme noktasında zorluk ve problemlere neden olmakla birlikte sistem ve yazılım açısından da büyük dezavantaj olmuştur. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Koordinatör Katılımcı D: *Üniversitemin dediğim gibi daha çok benimle iş birliği içinde olmasını isterdim gerek sosyal duyurularında gerek öğrencilere yönlendirdikleri toplu duyuru bütünlerinde, öğretim üyelerimize yönlendirilen içerik bütünlerinde bizimle iş birliği yapıp kendileri bizimle iş birliğine geçerek, çünkü biliyorlar birimimizi de.*

Koordinatör Katılımcı A: *Hocam bahsettiğiniz durumun yani böyle başlangıç heyecanı ve aynı şekilde duyarlı rektör, rektör yardımcısı, işte genel sekreter hatta işte dekan hocalar var ve açıkçası onlar da yani tek bir söylemimize bakıyorlar bu noktada. Çok destekliyorlar.*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, uzaktan eğitimin sürecindeki ÖG üniversite öğrencilerinin ve engelli öğrenci birimleriyle iş birliği durumunu saptamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencileri ve engelli öğrenci birim sorumlularına süreç, genel işleyiş, UE süresince öğrenci-hoca, öğrenci-engelli birimi iletişimi, kullanılan teknik sistem, alt yapı, ders, ders materyali ve sınavların erişilebilirliği, karşılaşılan güçlükler ve çözümlere yönelik olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular, ilgili yazın çerçevesinde tartışılmaktadır.

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; katılımcıların UE sürecinde büyük oranda bilgisayar, cep telefonu ve tablet gibi mobil araçları, UE esnasında ise büyük çoğunluğu (%43) ekran okuyucu, ekran büyütme ve alt yazı, işaret dili (%17) gibi kullanmışlardır. Üniversitelerin kullandıkları alt yapıya baktığımızda ise ağırlıklı olarak (%44) Zoom uygulamasının tercih edildiği, Teams, Adobe, Skype gibi alt yapıları da kullanan üniversiteler olduğu görülmüştür. Katılımcıların UE platformuna erişebilme durumuna bakıldığında ise, %78'inin ulaşabildiği %22'sinin kısmen veya hiç ulaşamadığı anlaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında, bazı üniversitelerin öğrencilerine ihtiyaçları doğrultusunda sınırlı oranda ücretsiz internet desteği sağladığı bilinse de en yoğun olarak internet ve teknik materyal sorunu, ek olarak öğrencinin görme, işitme yetersizliği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde, UE sürecinde kullanılan ders dokümanları, video ve ses içeriklerine, ders esnasında gösterilen PowerPoint gibi materyallere erişim durumlarına ilişkin sorulara verdiği yanıtlarda katılımcıların %14'ünün hem alt yapının hem kullanılan ders dokümanları ve ölçme değerlendirme araçlarının erişilebilir olmamasını ilgili materyallere erişememe nedeni olarak belirttiği %8'nin ise görme yetersizliğini bir neden olarak seçtiği görülmüştür. Bu bulguyu destekleyecek olan, Koçak Tufan'ın (2021) araştırmasında da YÖK, üniversitelere her türlü engeli olan öğrencilerin yerleştirilmesi için gerekli önlemleri almalarını rutin olarak tavsiye etse de pandemi sürecinde birçok programın hazırlıksız yakalandığı

belirtmiştir. Birim koordinatörleri ile yapılan görüşmelerde de ÖG öğrencilerin yanıtlarını destekleyecek görüşler tespit edilmiştir. Koordinatör katılımcıların tamamı, UE geçmedeki duygular, zorluklar ve problemler teması incelendiğinde; bu sürecin endişe, kaygı yarattığını, ölçme değerlendirme, çevrim içi eğitim materyalleri, sistem ve yazılımların farklı engel durumlarına göre erişilebilir olmaması gibi çeşitli zorluk ve problemler olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili alan yazın ve pandemi sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim raporları incelendiğinde; ÖG öğrenciler ve eğitimcilerle yönelik mevcut uygulamaların sınırlı olması nedeniyle çevrim içi eğitim sistemlerinin özellikle pandemi sürecinde ihtiyaca cevap verecek yeterlilikte olmadığı belirtilmiştir (BM, 2020; Telli ve Altun, 2020). Ek olarak, erişilebilir ders materyalleri, canlı ders sırasında kullanılan resimlerin görme yetersizliği olan bireyler için betimlenmesi, işitme yetersizliği olan bireyler için gerektiğinde işaret dilinin kullanıldığı videoların eklenmesi, videolar ve canlı derslerdeki ses kalitesinin dikkate alınması, ders materyalinin canlı ders öncesi paylaşılması ve çevrim içi sınav sürecinin erişilebilir olması da önemli konular arasında yer almıştır (Eder, 2020; EBP, 2020a-b; Kalaç ve diğerleri, 2020).

Araştırmada, ÖG öğrencilerin çevrim içi derslerde arkadaşları ve hocalarıyla iletişim durumları da incelenmiş, bulgularda iletişim kurabilen katılımcı oranı %55 iken, kısmen ve hiç iletişim kuramayan katılımcı oranının %45 olduğu belirlenmiştir. İletişim sorunlarının nedenlerini açıklayan katılımcılar, yetersizlik durumu, üniversitenin teknik sistemi, hocaların teknolojiyi kullanma ve hoca ile öğrenci arasındaki iletişim sorununu belirtmişlerdir. Bununla birlikte koordinatörlerin büyük bir kısmı bu süreçte öğrenci ile iletişim hâlinde kaldığını, ilgili öğretim üyeleri ve ÖG öğrenci birim danışmanları ile sorunların giderilmesi için iletişime geçildiğini, diğer yandan sorunların çözümüne yönelik iletişim çabasında öğrencilerden geri dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Koordinatör katılımcı (A) ayrıca iletişim hâlinde oldukları öğrencinin sistem ve yazılım açısından daha avantajlı durumda olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili alan yazında ise, eğitimcilerin pandemi nedeniyle başlayan UE sürecinde etkileşimin zayıf olması, teknolojik alt yapı ve ders sorumluların yeterliliklerinin eksikliği nedeniyle verimsiz bir

süreç olduğu belirtilmiştir (EGED, 2020; Karakaya, Adıgüzel, Üçüncü, Çimen ve Yılmaz, 2021). Öğrencilerden elde edilen veriler çevrim içi ders esnasında etkileşimin yetersiz olduğu görüşünü desteklemektedir. Araştırmada, ÖG üniversite öğrencileri ve engelli öğrenci birimi ile iletişim durumu incelenmiş; katılımcılardan %47'sinin engelli öğrenci birimleriyle iletişim kurduğu %50'den daha çoğunun iletişim kurmadığı anlaşılmıştır. Engelli birimlerinden katılımcılara ulaşan olup olmadığı sorulduğunda ise, katılımcıların %56'sına ulaşıldığı görülürken %42'sine ulaşılmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan üniversitelerin engelli öğrenci birim sorumluları ile yapılan görüşme sonucunda ise, ÖG öğrencilerin iletişime yanıt vermediği, sorunlarını ileten öğrencilere çözüm üretilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda, bazı üniversitelerdeki engelli öğrenci birimlerinin aktif olarak hizmet sunmadığı, öğrencilerin sorunlarını iletecek muhatap bulamadığı da belirtilmiştir. Bu konudaki alan yazın incelendiğinde, ÖG öğrencilerin bir kısmının yükseköğretimde engelli kimliği ile destek almayı ve iletişime geçmeyi istemedikleri söylenebilir (Erdoğan, 2019). Bununla birlikte pandemi nedeniyle başlatılan UE'de en büyük eksikliği ÖG bireylerin yaşadığı, bu alanda çalışan uzmanların, sivil toplum kuruluşlarının ve ilgili koordinatörlüklerin iş birliği ve koordinasyonu ile yaşanan eksikliklerin telafi edebileceği alan yazında belirtilmiştir (Koçak Tufan, 2021; Kalaç ve diğerleri, 2020; Kandemir, 2014). Pandemi sürecinin, sağlık ve güvenlik konusunun acil bir ihtiyaç olduğunu gösterdiği kadar iletişim, iş birliği ve öğrenme gerekliliği ihtiyaçlarının da olduğunu gösterdiği ilgili raporlarda belirtilmiştir (ASHB, 2020; BM, 2020; EBP, 2020a-b; Özsaygı, 2020; SDER, 2020). Araştırmada son olarak uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar çözüme kavuşmayan katılımcıların durumu incelenmiş; sorunlarını ağırlıklı olarak arkadaş çevresi ve ilgili dersin öğretim üyesi/elemanından yardım alarak çözmeye çalıştıkları, UE sürecinde zorlandıkları, ölçme değerlendirme hak kaybı yaşadıkları ve yetersizlik türlerine uygun düzenlemelere ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, uzun yıllardır yaşamımızda var olan UE süreci çoğunlukla normal gelişim gösteren bireylerin ihtiyacını karşılayacak biçimde olduğu, ÖG bireylerle ilgili düzenlemeler yok denecek kadar az olduğu, teknik alt yapı ve kullanılan sistemlerin eksikliğinin, motivasyon eksikliği ve geri dönüt almayla ilgili düzenlemeler yapılması

gerektiğinin bu süreçte ortaya çıktığı belirtilmiştir (Aksoy vd., 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Kandemir, 2014; Taşgın, 2020). Bununla birlikte bazı yetersizlik türlerindeki (ortopedik yetersizlik, kronik sağlık sorunu) öğrenciler UE’i, ulaşım sorunu olmaması nedeniyle, engelli öğrenci birim koordinatörleri ise ÖG bazı öğrencilerin (dikkat eksikliği, işitme yetersizliği, öğrenme güçlüğü) ders kaydını tekrar dinleme imkânı bulması nedeniyle avantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir (Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Cabı, 2018).

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında katılımcıların avantaj veya dezavantaj olarak gördüğü durumlar, teknik alt yapı ve kullanılan sistemler, ders materyallerinin erişilebilirliği ve etkileşim yönüyle dezavantajlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmanın veri toplama sürecinde ise bazı öğrencilerin ankete katılmayı istemedikleri, desteğe ihtiyaç duymadıkları ve/veya daha önce yapılmış olan çalışmaların sonucunda sorunlarının çözüme kavuşmadığı bu nedenle de çalışmalar için araç olarak kullandıklarını düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte, eksiklerin, uyarlamalar ve erişilebilirlikle ilgili uygulamalardaki boşluğun giderilmesi YÖK’ten üniversitelere gönderilen ÖG öğrencilere uzaktan eğitim sağlanması konusunda farkındalık oluşturacak bir dizi tedbir ve önlem maddelerini içeren resmi yazıda ve Engelli Öğrenciler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliğinde de belirtilmiştir (YÖK, 2020b; YÖK, 2010). Ek olarak, ilgili yönetmelik doğrultusunda üniversitelerde kurulması zorunlu olan engelli öğrenci birimlerinin, ÖG öğrencilere akademik, psikolojik, sosyal, barınma vb. konularda fırsat eşitliği sağlanması doğrultusunda erişilebilirliğe ilişkin kurumlarındaki paydaşlarla iş birliği yapmaları temel görevleri arasındadır. Bu bağlamda, Covid-19 pandemisine benzer süreçlerin dışında da bu sorumlulukların farkında olunmasının ve yasal çerçevede kurulmuş olmanın ötesinde aktif hizmet sunulmasının önemi yeniden gündeme gelmiştir. Bu hizmetlerin ÖG öğrencilerin özellikleri ve performansları doğrultusunda fırsat eşitliği ilkesi gözetilerek, yardım temelli değil hak temelli yürütülmesi ve hesap verilebilirliğin önemi alan yazında da vurgulanmaktadır (Erdoğan, 2019; EGED, 2016, Kayhan, Sen ve Akcamete, 2015; Piştav Akmeşe, 2018).

Sonuç olarak, araştırma sonuçlarını genelleymek için daha çok katılımcı ile yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu dűřünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarının, açıklandığı üzere Covid-19 pandemisi öncesinde ÖG üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve engelli öğrenci birimlerinin durumlarıyla ilişkili diğer araştırmalarda odaklanılan konularla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Piřtav Akmeře, 2018; EGED, 2016; Erdoėan, 2019; Kayhan vd., 2015; Sevinç ve ay, 2017; Tekin, 2019). Bu kapsamda, ÖG öğrenciler açısından daha etkili ve verimli uygulamaların hayata geçirilmesi doğrudan yetersizlik türleri dikkate alınarak; teknolojik alt yapı ve sistemler, ders materyalleri, çevrim içi ders esnasındaki iletişim aksaklıları, ölçme ve değerlendirmede uyarlamalar yapılması gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda, engelli öğrenci birimleri ile üniversite yönetimleri ve öğretim elemanları tarafından, ÖG öğrencilerle iletişim, iř birliği gibi konularda iyileştirme çalışmalarına odaklanılması, erişilebilirliğin farklı alanlarda ne düzeyde yeterli uygulandığı konusunda daha fazla katılımcı ile araştırmanın yenilenmesi ve çıkan sonuçların ilgili kamu kurum ve sivil toplum kuruluşları ile paylaşılması gerektiği dűřünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altunoğlu, A. (2020). Yükseköğretimde kapsayıcılığın uygulanabilirliği üzerine bir tartışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 672-699. doi: 10.26466/opus.755015
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 285-308.
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Kovid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659. doi: 10.17152/gefad.926838
- Arthaud, T. J., Aram, R. J., Breck, S. E., Doelling, J. E., & Bushrow, K. M. (2007). Developing collaboration skills in pre-service teachers: A partnership between general and special education. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 1-12. doi: 10.1177/088840640703000101
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB] (2021). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. https://www.aile.gov.tr/media/81779/eyhgm_istatistik_bulteni_mayis_2021.pdf adresinden erişilmiştir.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Kovid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler [BM] (2020). Kovid-19'un engelli bireyler üzerindeki etkisi. <https://kasder.org.tr/wp-content/uploads/2020/05/BM-ENGELL%C4%B0L%C4%B0K-VE-KOVİD-19-06.05.2020.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. (2018). Teaching computer literacy via distance education: Experiences of the instructors. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68. Retrieved from <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/93>
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 111-122.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. (2012). *Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara Vize Yayıncılık.


- Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G., & Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Collaboration in special education. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(2), 24-27. doi: 10.1080/1045988X.1991.9944251
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106. doi: 10.1177/1053451217693370
- Dayı, E., Açıkgöz, G., & Elçi, A. N. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğ öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi Örneği). *Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520
- Eder, R. (2020). The Remoteness of remote learning: A policy lesson from COVID19. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 168-171. doi: 10.32674/jise.v9i1.2172
- Eğitimde Görme Engelliler Derneği [EGED] (2020). Pandemi sürecinde engelli üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla UE raporu. <https://www.eged.org/Pandemi-surecinde-engelli-universite-ogrencilerinin-bakis-acisiyla-uzaktan-egitim-raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eğitimde Görme Engelliler Derneği [EGED] (2016). Üniversitelerde engelli öğrencilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi, 2015-2016. <http://eged.org/universitebilirlik2016.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Elçi, A. N. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engelsiz Bilişim Platformu [EBP] (2020a). 8. KKTC engelsiz bilişim günleri <https://www.youtube.com/watch?v=ZwvF4wERm-Q&t=5212s> adresinden erişilmiştir.
- Engelsiz Bilişim Platformu [EBP] (2020b). Kovid 19 engelsiz süreci ve engelsiz bilişim zirvesi. <https://www.youtube.com/watch?v=QnDPS2HrEGg> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, Ö. (2019). *Erişilebilir üniversiteler kapsamında engelli öğrenci birimlerinin engelli öğrenciler açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group.


- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance Education, DH Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Education Communications and Technology*, New Jersey: Lawrence Earlbaum Ass.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*. Pearson.
- Holmberg, B. (2008). The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. *Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Volume 11*, reprint, July 2008, ISBN 978-3-8142-0933-3.
- Kalaç, M. Ö., Telli, G., & Erönel, Y. (2020). *Kovid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlük Basımevi.
<https://www.engelsizbilisim.org/> adresinden erişilmiştir.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of Kovid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
doi: 10.17275/per.21.27.8.2
- Kayhan, N., Sen, M., & Akcamete, G. (2015). Opinions of university students with disabilities on current regulations and adaptations at higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 635-639.
- Koçak Tufan, Z. (2021). Thinking about students with disabilities in the pandemic.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210119103539813> adresinden erişilmiştir.
- Klein, E., & Hollingshead, A. (2014). Collaboration between special and physical education: The benefits of a healthy lifestyle for all students. *Exceptional Children*, 47(3), 163-171. doi: 10.1177/0040059914558945
- Kritikos, E. P., & Birbaum, B. (2003). General Education and Special Education Teachers' Beliefs regarding Collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93-100.
- Lawson, H. A. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of Interprofessional Care*, 18(3), 225-237.
doi: 10.1080/13561820410001731278

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). Basın açıklaması.
<https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişilmiştir.
- Özsaygı (2020). 2020'nin engelli hakları açısından değerlendirilmesi.
<https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/engelliler-konfederasyonu-2020-yili-genel-degerlendirme/> adresinden erişilmiştir.
- Piştav Akmeşe, P. (2018). Yükseköğretim kurumlarına devam eden engelli öğrenciler ile engelli personelin sorunları ve yükseköğretim engelliler danışma ve koordinasyon yönetmeliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 214-232.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin Koronavirüs (COVID19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3669-3688. doi: 10.7827/TurkishStudies.44410
- Piştav Akmeşe, P., Aslan, S., Tenikler, G., Varlıklı, C., Şahan, G., Gedik, Z., ... & Oral, E. (2020). Pandemi döneminde yükseköğretimde engelli öğrenci el kitabı.
<https://193.140.248.82/xmlui/handle/11147/10793> adresinden erişilmiştir.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1989). The challenge of implementing collaboration between general and special education. *Exceptional Children*, 56(3), 232-235. doi: 10.1177/001440298905600308
- Rymin, E., Palonen, T., & Hakkarainen, K. (2008). Networking relations of using ICT within a teacher community. *Computers & Education*, 51(3), 1264-1282. doi: 10.1016/j.compedu.2007.12.001
- Salgın Döneminde Erişilebilirlik Çalıştayı Raporu [SDER] (2020).
<https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-10/erisilebilirlik-calistay-raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sevinç, İ., & Çay, M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (13), 219-238.
- Taşgın, (2020). Engelsiz bilişim çalıştayı.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZwvF4wERm-Q&t=4533s> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2010). Yükseköğretim kurumları engelliler danışma ve koordinasyon yönetmeliği.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14214&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2020a). Basın açıklaması.
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2020b). Uzaktan eğitimde engelli öğrenciler.
<https://engelsiz.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitimde-engelli-ogrenciler-icin-yok-harekete-gecti.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2021a). Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğretim elemanı anket raporu.
<https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogretim-eleman-anket-sonuclari.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2021b). Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğrenci anket raporu.
<https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogrenci-anket-sonuclari.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yoon, S. W., & Johnson, S. D. (2008). Phases and patterns of group development in virtual learning teams. *Educational Technology Research and Development*, 56(5-6), 595-618. doi: 10.1007/s11423-007-9078-x

ORCID

Eylem DAYI  <https://orcid.org/0000-0003-1020-5846>

Reyhan BASIK  <https://orcid.org/0000-0002-0032-6874>

SUMMARY

Introduction

The Covid-19 pandemic has brought along hard and troubled times in our country as well as all over the world, the crisis has deepened the inequalities that have existed since the past and necessitated studies on individuals with special needs (SN). Approximately 13% of Turkey's population consists of individuals with special needs (SN). In daily life, a large part of the individuals in question continue their lives with difficulty due to inadequate social policies. The problem of accessibility still maintains its currency as the main problem of individuals with special needs (SN). Although technology and applications are only a means of our purpose, it is thought that the problems experienced in this process will be solved by working in cooperation again from now on. In this context, this research to be carried out; It can be said that it is important for the students with special needs (SN) registered at the universities in our country to receive services that meet their needs in the distance education process and to increase the cooperation activities with the disabled student unit coordinator and to present a report on the current situation to the relevant authorities.

Purpose

This research aimed that examining the cooperation status of university students with special needs (SN) and the unit coordinators established to support these students within the framework of distance education initiated after the Covid-19 pandemic.

Method

The study group of the research consisted of 100 students with special needs studying at foundation and state universities in Turkey and 5 relevant personnel of the disabled student unit coordinator. For this purpose, a questionnaire called "Determining the Distance Education Process of University Students with Special Needs and Collaboration with the Disabled Student Unit Coordinator" was developed by the researchers to be used in the quantitative part of the research, which was carried out in two directions. In the second stage of the research, semi-structured interview technique and interview questions prepared in this direction were used in order to determine the cooperation process of the personnel who carry out the coordination of the disabled student unit of the universities. Quantitative data collected using the questionnaire developed for this research were evaluated with the IBM SPSS Statistics 23 package program. Qualitative data obtained through individual interviews were analyzed by content analysis technique using the MAXQDA 2020 package program.

Results

As a result of the research, it can be said that one of the reasons for the difficulty experienced by university students with special needs (SN) in the distance education (DE) period is the accessibility of the technical systems and course materials used by the universities in this process, also the coordination between the disabled student units and the students at the universities

should be strengthened and the needs of the units should be met. It is stated that the distance education (DE) process, which has existed in our lives for many years, is mostly in a way to meet the needs of individuals with typical development, there are hardly any arrangements for individuals with special needs (SN), lack of technical infrastructure, lack of motivation and it has emerged that arrangements should be made regarding receiving feedback. On the other hand, it is stated that students with some types of disabilities (orthopedic inadequacy, chronic disease) find distance education (DE) advantageous because of the transportation problem and the head of the disabled student units find distance education (DE) advantageous because some students with special needs (SN) (attention deficit, hearing impairment, learning disability) have opportunity to listen to the lecture recordings.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/06/2020-E.20905

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik KuruluSayı : 76244175-752.01.01
Konu : Etik Kurul KararıSayın Öğr. Gör. Reyhan BASIK
Öğretim Görevlisi

Kurulumuzun 09.06.2020 tarihli oturumunda "Covid-19 Sürecinde uzaktan Eğitim Alan Özel Gereksinimli Üniversite Öğrencilerinin Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü ile İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi" konulu projeniz ile ilgili Kurulumuzun 2020/49 numaralı kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç. Dr. Mahmut KAYA
Kurul Başkanı

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.harran.edu.tr/emission/Validate_Doc.aspx?V=BKABAK22Adres: Harran Üniversitesi Rektörlüğü Yabancılar Yerleşkesi 63300 Haliliye/Şanlıurfa
Telefon: 0414 318 3000 Faks: 0414 318 3190
Elektronik Ad: <http://www.harran.edu.tr>Bilgi için: Serap AKSLAN
Uyvan: Bilgisayar İşletmeni
Dakika No: 1197T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 09.06.2020
Saat: 14:00
Sayı: 2020/49
Konu: Öğr. Gör. Reyhan BASIK

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Siverek M.Y.O. Öğretim Elemanı **Öğr. Gör. Reyhan BASIK**'ın yürütücü olduğu "**Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Alan Özel Gereksinimli Üniversite Öğrencilerinin Engelli Öğrenci Birim Koordinatörlüğü ile İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi**" konulu bireysel araştırma projesi, oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 09 Haziran 2020 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

GEFAD / GUJGEF42(2): 1751-1789(2022)

Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* **

Examining the Views of School Psychological Counselors on Distance Education Services during the Covid-19 Pandemic

Nihal TOPAL¹, Hatice ODACI², Şükrü ÖZER³

¹Akçaabat Cumhuriyet Ortaokulu. nihaltopal61@gmail.com

²Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü. hatodaci@hotmail.com

³Osman Kalyoncu İmam Hatip Ortaokulu. sukru_ozer@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 03.08.2021

Yayına Kabul Tarihi: 04.01.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Covid-19 salgını sürecinde okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 14 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve veriler içerik analizi yöntemiyle analize tabii tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanlar salgın sürecinde veli ve öğretmenlere yönelik müşavirlik, danışman öğretmenlik, Covid-19 hakkında bilgilendirme ve üst öğrenim kurumlarının tanıtılması gibi uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir. Okul psikolojik danışmanları, uzaktan eğitim faaliyetlerinin, zaman ve mekân açısından esnekliği ve ekonomik oluşu gibi avantajlı; iletişim güçlükleri, donanım eksiklikleri, katılımın düşüklüğü ve değerlendirme güçlükleri gibi dezavantajlı yönlerini bildirmişlerdir. Uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülürken öğrencinin teknolojik cihazının yetersiz olması, internet ağlarında sık sık

* **Alıntılama:** Topal, N., Odacı, H., ve Özer, Ş. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1751-1789.

** Bu çalışma, 21-23 Haziran tarihleri arasında gerçekleşen Uluslararası Covid-19 Kongresi: Eğitimde Yeni Normlar isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

bağlantının kopması, hareketin kısıtlanması, öğretim faaliyetlerinin sınav ve notla değerlendirilememesi, öğrenciyle hedeflenen etkileşimin sağlanamaması, öğrencilerde motivasyon kaybı gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Okul psikolojik danışmanları uzaktan eğitim faaliyetleri için tüm öğrencilerin teknolojik cihazlara ulaşımının sağlanması, ders sayısının azaltılması, velinin sürece daha fazla dâhil edilmesini sağlamak, öğretmen ve velilere yönelik seminerler planlanması gibi önerilerde bulunurken; pandemi sonrası uzaktan eğitim hizmetlerinin kullanılmaya devam edeceği noktasında öngörüler sunmuşlardır.

Anahtar sözcükler: Covid-19, Pandemi, Uzaktan eğitim, Okul psikolojik danışmanı, Nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of school counselors on distance education activities during the Covid-19 pandemic. The study group of the research consists of 14 school counselors. This study was designed as a case study from qualitative research methods. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool and the data were analyzed by content analysis method. According to the findings, psychological counselors carried out distance education activities during the epidemic such as consultation, informing about Covid-19 and promoting higher education institutions. The psychological counselors reported advantages of distance education activities such as flexibility and economy in terms of time and space; disadvantages such as difficulties in communication, equipment deficiencies, low participation and difficulties in assessment. While conducting distance education activities, problems such as insufficient technological device of the student, access problems, restriction of movement, deficiencies in evaluation, interaction difficulties, loss of motivation in students were encountered. While school counselors make suggestions such as ensuring that all students have access to technological devices for distance education activities, involving the parents more in the process, planning seminars for teachers and parents; they provided predictions that distance education services will continue to be used after the pandemic.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Distance education, School psychological counselor, Qualitative study

GİRİŞ

Geçmişinde Tifüs, Ebola ve Sars gibi pek çok salgın hastalıkla mücadele etmiş yerküre, bir yılı aşkın süredir yeni tip bir koronavirüsle karşı karşıyadır. Damlacık yoluyla bulaşan ve solunum hastalıklarına sebep olan koronavirüs (CoV), insanları ve hayvanları enfekte eden ve oldukça yaygın görülen büyük bir virüs grubundandır (McIntosh ve Perlman, 2015). SARS-Cov-2 ya da Covid-19 olarak adlandırılan (World Health Organization [WHO], 2020a) ve bir hayvan pazarından çıktığı öne sürülen yeni tip koronavirüs, 2019 yılının sonlarına doğru Çin'in Wuhan kentindeki ilk vakanın

bildirilmesiyle ölümcül bir hızla yayılmaya başlamıştır (WHO, 2020b). Virüs yayılımını yavaşlatmak ve ölüm oranlarını kontrol altına alabilmek amacıyla birtakım önlemler alınmış ve tüm dünya daha önce alışık olmadığı uygulamalarla böylece tanışık hale gelmiştir. Bu krizin etkisini bastırmanın en çok tercih edilen yollarından biri, ülkelerin kendi bölgelerinde COVID-19 kısıtlama önlemlerini yürürlüğe koymaları olmuştur (Güner, Hasanoğlu ve Aktaş, 2020). Maske, mesafe ve dezenfektan ile kişisel korunmanın yanında sokağa çıkma yasakları, seyahat sınırlandırmaları, restoran, kafe, sinema, tiyatro vb. işyerlerinin kapatılması gibi pek çok tedbirle insanların birbirleriyle teması asgari düzeye indirgenmeye çalışılmıştır (Hellewell vd., 2020; Sağlık Bakanlığı, 2020). Oldukça geniş bir kitleyi ilgilendiren önlemlerden birini de yüz yüze eğitime yönelik kısıtlamalar oluşturmuştur. Pek çok ülkede okullar kapatılmış ve uzaktan eğitime başlanmıştır (Daniel, 2020). Türkiye'de ilk vakanın Mart 2020'de bildirilmesiyle birlikte bu önlemler Türkiye'de de hızla uygulanmaya başlamış ve 16 Mart 2020 tarihinde okullar yüz yüze eğitime kapatılarak sonrasında uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir.

Tüm dünyada okulların kapatılmasından yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin etkilendiği (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020) göz önüne alındığında yüz yüze eğitimi telafi etmek için başvurulmuş uzaktan eğitim hizmetlerinin oldukça önemli bir açığı kapattığı aşikârdır. Pandeminin hemen başında alınan tedbirlerle okulların aniden kapanması, sanal eğitim programlarını planlamak için yeterli zaman olmadığından, yüz yüze sınıflardan çevrimiçi sınıflara ani bir geçişe neden olmuştur (Daniel, 2020). Türkiye'de yüz yüze eğitime ara verilmesiyle ilk olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT üzerinden eğitimler planlanmış, ardından öğrencinin kendi öğretmeni ve sınıfıyla derslerine devam etmesine olanak sağlayan çevrimiçi dersler yapılmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Millî Eğitim Bakanlığı bu süreçte bazı adımlar atarak uzaktan eğitim faaliyetlerini desteklemiş ve bu hizmetlerin sorunsuz yürütülmesi için tedbirler almıştır. Pandemi öncesinde de kullanılan EBA'nın alt yapısını güçlendirmiş, öğrenci ve öğretmenler için ücretsiz internet erişimi imkânı sağlamıştır (Özer, 2020). Hem Türkiye hem de diğer ülkelerdeki

gelişmeler takip edildiğinde insanlık için tehlike oluşturan COVID-19'un, kurumları çevrimiçi öğrenmeye yatırım yapacak şekilde geliştirdiği söylenebilir.

Bir yılı aşkın süredir tüm eğitim paydaşlarının ayrılmaz bir parçası haline gelen uzaktan eğitim hizmetlerinin kökeni oldukça eskidir (Meyer, 2002). 1700'lü yıllarda mektuplar aracılığıyla yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri (Kırık, 2014); telefon, radyo, televizyon ve en son olarak internet gibi iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte günümüzde dijital ortamlarla sağlanmaktadır (Shah, 2016). E-öğrenme, mobil öğrenme veya çevrimiçi öğrenme gibi çeşitli isimlerle de bilinen uzaktan eğitim, öğretim ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerden fiziksel olarak ayrıldığı bir eğitim şeklidir (Simonson, 2016). Aynı zamanda öğrencinin öğrenme deneyimini zenginleştirmek (Dhawan, 2020) ve öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimini kolaylaştırmak (Simonson, 2016) için çok çeşitli araç ve teknolojileri etkin bir şekilde kullanan bir öğretim uygulamasıdır. Zoom, Whatsapp, EBA gibi çeşitli iletişim kanallarıyla yürütülen çevrimiçi öğretim hem öğrencilere hem de öğretmenlere kolay ulaşılabilir ve ekonomik olma gibi avantajlar sağlamaktadır (Brown, 2017; Nagrale, 2013). Bu avantajların yanında uzaktan eğitimin fırsat eşitliğinin sağlanamaması ve sosyal etkilişimi sınırlandırmasından kaynaklanan (Brown, 2017; Eyles, Gibbon ve Montebruno, 2020) bazı dezavantajları olduğundan söz etmek mümkündür. İfade edilmeye çalışıldığı üzere, oldukça eski bir tarihe sahip uzaktan eğitim hizmetleri, avantajları ve dezavantajlarıyla beraber uzun yıllardır kullanılmış olup özellikle son yıllarda eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmaya devam etmektedir.

Pandemi sürecinde öğretim faaliyetlerinden sorumlu sınıf ve branş öğretmenlerinin yanında okul ruh sağlığından sorumlu psikolojik danışmanlar da çalışmalarını çevrimiçi ortamlarda yürütmek mecburiyetinde kalmışlardır. Eğitim-öğretime dâhil olan tüm paydaşlara yönelik hizmetler sunan okul psikolojik danışmanları, uzaktan eğitim sürecinde de önemli roller üstlenmişlerdir. Okul çerçeve planında yer alan faaliyetleri, veli ve öğrenci görüşmelerini, toplantıları, seminer çalışmalarını pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştiren psikolojik danışmanlar aynı zamanda psikososyal müdahaleleri de çevrimiçi yollarla sürdürmüşlerdir. Küresel çapta alışa gelinmedik bu

pandemi sürecinin eğitim ortamlarında meydana çıkardığı değişimlerin iyi yönetilmesi, öğrenci ve velilerin yeni uygulamalara adapte olmasına yardımcı olmak da okul psikolojik danışmanlarının salgın dönemindeki görevleri arasında yer almıştır. Pandemi sürecinde yürütülen pek çok araştırma çeşitli branşlardaki öğretmenlerin, idarecilerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini incelemiştir (Doğan ve Koçak, 2020; Shim ve Lee, 2020; Şeren, Tut ve Kesten, 2020). Ancak hem rehberlik faaliyetlerini hem de psikolojik danışmanlık hizmetlerini uzaktan eğitim yoluyla sunmaya devam eden okul psikolojik danışmanlarının bu konudaki görüşleri hakkında alanda yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Bu çalışmayla, uzaktan eğitim hizmetlerinin koordinatörü olan Millî Eğitim Bakanlığı ve yerelde bu hizmetlerin planlanması ve uygulanmasında rol üstelenen okul idarecileri ve psikolojik danışmanlarına uygulamalar hakkında ışık tutacağı söylenebilir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, sonraki dönemlerde uygulanacak uzaktan eğitim hizmetlerinin şekillendirilmesine ve okul psikolojik danışmanlarının çevrimiçi hizmet sınırlarının belirlenebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul rehberlik hizmetlerinde çevrimiçi psikolojik destek standartlarının geliştirilmesi ve/veya düzenlenmesinin, pandemi gibi olumsuz yaşam deneyimleri sürecinde ve yüz yüze görüşmeyi mümkün kılmayan durumlarda psikolojik desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere sunulacak ruh sağlığı hizmetlerinin kalitesini yükselteceği öngörülmektedir. Bu araştırmada, Covid-19 pandemi sürecinde okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 sürecinde gerçekleştirdiği eğitim faaliyetleri nelerdir?
2. Okul psikolojik danışmanlarına göre uzaktan eğitim faaliyetlerinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
3. Okul psikolojik danışmanlarına göre uzaktan eğitim faaliyetleri esnasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

4. Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik önerileri nelerdir?
5. Okul psikolojik danışmanlarının pandemi sonrası uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öngörülerini nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmaları, sınırlandırılmış bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini içerir (Merriam, 2013). Bu araştırma deseninde; araştırmacı gerçek hayattaki, güncel bir durumu veya çoklu sınırlı durumları tanımlar ve vaka temalarını rapor eder (Creswell, 2013). Araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolü yoktur ve incelenen durum kendi doğal yaşam çerçevesinde ele alınır (Yin, 2009). Araştırma sürecinde; gözlem, görüşme, görsel-ışitsel materyaller, belgeler ve raporlar gibi birden fazla bilgi kaynakları kullanılır (Creswell ve Poth, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ilinde görev yapmakta olan 14 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Katılımcılar nitel araştırmalarda en sık kullanılan kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Patton, 2005) yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmacının hedef evrenden örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesi yöntemidir (Baltacı, 2018). Araştırmanın örneklem grubu belirlendikten sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu çevrimiçi formatta 240 okul psikolojik danışmanı ile paylaşılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllü olan 14 okul psikolojik danışmanının görüşme formunu tam olarak

doldurduğu gözlenmiş ve elde edilen veriler değerlendirme sürecine alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	7	50
	Erkek	7	50
Çalışılan okul türü	İlkokul	4	28.6
	Ortaokul	5	35.7
	Lise	5	35.7
Mesleki kıdem	6-10 yıl	3	21.4
	10-15 yıl	4	28.6
	16 ve üzeri	7	50
Eğitim düzeyi	Lisans	8	57.1
	Yüksek lisans	6	42.9
Covid-19 pandemisi öncesinde herhangi bir konuda uzaktan erişim yoluyla eğitime katıldınız mı?	Katıldım	4	28.6
	Katılmadım	10	71.4
Covid-19 pandemisi esnasında uzaktan erişim yoluyla bir eğitim verdiniz mi?	Verdim	12	85.7
	Vermedim	2	14.3

Katılımcıların yaşları 30 ile 49 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 44'dür. Araştırma grubunu oluşturan psikolojik danışmanların görev yaptıkları kurum türleri birbirinden farklılık göstermektedir. Katılımcıların 4'ü (%28.6) ilkokulda, 5'i (%35.7) ortaokulda, 5'i (%35.7) lisede görev yapmaktadır. Araştırma grubu farklı mesleki deneyimlere sahiptir. 3'ü (%21.4) 6 ile 10 yıl, 4'ü (%28.6) 11 ile 15 yıl ve 7'si (%50) 16 yıl ve üzerinde görev yapmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında 8'inin (% 57.1) lisans ve 6'sının (% 42.9) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların 4'ü (%28.6) Covid-19 pandemisi öncesinde herhangi bir konuda uzaktan erişim yoluyla eğitime katılmışken, 10'u (%71.4) katılmamıştır. Son olarak katılımcıların 12'si (%85.7) Covid-19 pandemisi esnasında uzaktan erişim yoluyla eğitim verirken, 2'si (%14.3) herhangi bir eğitim vermemiştir.

Veri Toplama Aracı

Durum araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Görüşmeler; nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla (Ryan, Coughlan ve Cronin, 2009) ve tipik olarak katılımcıların belirli bir araştırma sorusu veya ilgilenilen fenomenle ilgili deneyimleri, görüşleri ve inançları hakkında bilgi toplamak için bir araştırma stratejisi olarak kullanılmaktadır (Lambert ve Loiselle, 2007). Görüşme formu; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi bazı demografik bilgilere ek olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın problemini çok yönlü tanımlayacak şekilde oluşturulan 5 adet görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme soruları; sunulan uzaktan eğitim hizmetleri, uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları, uygulamadaki sorunlar, öneriler ve ileriye yönelik öngörülerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarına görüşme formu iletilmiş ve soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; yazılı, sözlü veya görsel belgeleri sistematik olarak analiz etmek için nitel veya nicel olarak kullanılabilen bir yöntemdir (White ve Marsh, 2006). Veri analizi, bütünü anlaşılmamasını sağlamak ve genel anlamını elde etmek için tüm verileri tekrar tekrar okumakla başlar (Tesch, 1990). Daha sonra, kodlar türetmek için veriler kelime kelime okunur (Morse ve Field, 1995). Ardından araştırmacı, kendi yorumunu katmadan kodları oluşturur. Kodlar daha sonra, farklı kodların birbiriyle ilişki ve bağlantı durumuna göre kategorilere ayrılır. Bu ortaya çıkan kategoriler, kodları anlamlı kümeler halinde düzenlemek ve gruplandırmak için kullanılır (Patton, 2002). Bu araştırmada elde edilen veriler ifade edilen içerik analizi sürecine uygun olarak çözümlenmiştir. İlk olarak katılımcılardan elde edilen veriler D1, D2, D3... şeklinde isimlendirilmiştir. Daha sonra veriler içeriklerine göre kodlanmış, elde edilen kodlar birbirleriyle bağlantılarına bakılarak kategorilere ayrılmıştır. Son olarak, kodlar ve kategoriler elde edilen yanıtların sıklığını ifade eden frekans (f) değerleriyle birlikte tablo haline getirilerek sunulmuş ve okul psikolojik danışmanlarının yanıtlarına doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Yükseköğretim “Kurumları Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Yönergesi” gereğince, gerçekleştirilen bu çalışma için etik kurul onayı alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya başlamadan önce Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 07.06.2021 tarihli ve E-81614018-000-544 sayılı yasal izin alınmıştır. Yine bu çalışmada yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altındaki maddelere aykırı hiçbir eylemde bulunulmamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerli ve güvenilir olabilmeleri için, iç-dış geçerlik ve iç-dış güvenilirlik ölçütlerinin sağlanması hedeflenmektedir (Glesne, 2020; Shenton, 2004). İç geçerliği sağlamak için inanırılık ölçütü sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman görüşü yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmacılar verilerin toplandığı örneklem grubuyla yakından zaman geçirmiş ve araştırma bulgularının katılımcıların görüşlerini doğru yansıtmaya derecesi teyit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar verilerle ayrı ayrı çalışarak belirledikleri kategori ve temalar üzerinde fikir alışverişinde bulunarak uzlaştıkları ve ayrı düştikleri noktaları belirlemişlerdir. Uzlaşmayan noktalar araştırmacılar tarafından tekrar ele alınarak kategori ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmada dış geçerliği sağlamak için aktarılabirlik ölçütü sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmiştir.

Araştırmada iç güvenirligi sağlamak için tutarlılık ölçütü önemsenmiştir. Bu amaçla, katılımcıların görüşleri özgün hâliyle bulgularda sunulmuştur. Görüşme kayıtları ve analiz dokümanları başka araştırmacıların incelemesine imkân tanıyacak şekilde kaydedilmiştir. Son olarak dış güvenirlilik yani doğrulanabilirlik için katılımcılara soru formu iletilmeden önce görüşlerinin sadece bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve özel bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı onaylayan psikolojik danışmanların görüşleri D1, D2 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Görüşlerin dürüst bir şekilde ortaya çıkarılmasıyla dış güvenirliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Covid-19 Sürecinde Gerçekleştirdikleri Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 sürecinde sundukları hizmetlere ilişkin görüşlerinden belirlenen temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Psikolojik Danışmanlarının Covid-19 Sürecinde Sundukları Hizmetler

Kategoriler	Kodlar	f
Destek hizmetler	Veliye yönelik müşavirlik	9
	Öğretmenlere yönelik müşavirlik	7
	Danışman öğretmenlik (Staj uygulamaları)	1
Gelişimsel ve önleyici hizmetler	Üst öğrenime geçiş sınavlarının tanıtılması	6
	Türkiye Bağımlılık Mücadele programı	6
	Covid-19 hakkında bilgilendirme	5
	Verimli ders çalışma teknikleri	5
	Psikolojik sağlamlık	4
	Zaman yönetimi	4
	Üst öğrenim kurumlarının tanıtılması	4
	Meslek tanıtımı	3
	Bilinçli teknoloji kullanımı	2
	Gelişim dönemi özellikleri	2
İyileştirici hizmetler	Psikososyal destek programı (Salgın hastalık)	2

Tablo 2 incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 sürecinde; destek hizmetler, gelişimsel ve önleyici hizmetler ve iyileştirici hizmetler sundukları belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim yoluyla sundukları destek hizmetler; velilere yönelik müşavirlik (f=9), öğretmenlere yönelik müşavirlik (f=7) ve danışman öğretmenlik (f=1) faaliyetlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların sunulan destek hizmetlere ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

D10. Pandemi süreciyle birlikte yüz yüze eğitimin aksadığı dönemlerde rehberlik hizmetlerini çevrimiçi kanallar aracılığıyla uzaktan olarak sürdürdük. Yıllık rehberlik programında planlamış olduğumuz çalışmaları uzaktan eğitim şeklinde EBA ve ZOOM aracılığı ile yürüttük ve yürütmeye devam ediyoruz.

D12. Velilere yönelik olarak çeşitli konularında eğitimler sunduk. Öğretmenlere yönelik olarak rehberlik hizmetleri ve uzaktan eğitimde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin müşavirlik yaptık.

D13. Velilere yönelik seminer çalışmaları ve Covid-19 bilgilendirme çalışmaları yürüttük.

Okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 sürecinde sundukları gelişimsel ve önleyici hizmetler; üst öğrenime geçiş sınavlarının tanıtılması (f=6), Türkiye Bağımlılık Mücadele programı (f=6), Covid-19 hakkında bilgilendirme (f=5), verimli ders çalışma teknikleri (f=5), psikolojik sağlamlık (f=5), zaman yönetimi (f=4), üst öğrenim kurumlarının tanıtılması (f=4), meslek tanıtımı (f=3), bilinçli teknoloji kullanımı (f=2) ve gelişim dönemi özellikleri (f=2)'dir. Gelişimsel ve önleyici hizmetlere ilişkin bazı psikolojik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D1. Covid-19 salgını ve korunma yolları konulu bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirdim.

D4. Süreçte bakanlığın esas aldığı konu olarak psikolojik sağlamlık konusuna değinildi ve bilgilendirme çalışmaları yapıldı.

D8. Öğrenciye yönelik mesleki tanıtım paneli, sınavla öğrenci alan okulların tanıtımı, bağımlılıkla mücadele eğitimi, Covid-19 pandemi süreci ile ilgili eğitim, sınav kaygısı, verimli ders çalışma, LGS'de dikkat edilecekler konusunda seminer çalışmaları gerçekleştirdim.

D9. Pandemi dönemi psikolojik sağlamlık, (öğrenci ve veli), lisede alan seçimi (öğrenci), lise tanıtımı (öğrenci 8. Sınıf), ilham veren rol modeller (öğrencilere yönelik

her oturumda başka bir meslek elemanı ile yapılan meslek tanıtımı) pandemi döneminde verimli ders çalışma yöntemleri (öğrenci) seminerleri yaptım.

D14. Öğrencilerimize bilinçli teknoloji kullanımı, riskli internet kullanımı ve teknoloji bağımlılığı ve Türkiye bağımlılıkla mücadele konusunda uzaktan eğitim verildi.

Okul psikolojik danışmanları Covid-19 sürecinde psikososyal destek (f=2) içerikli iyileştirici hizmetler sunmuşlardır. Katılımcıların bu alanda sundukları hizmetlere ait görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

D6. Bu süreçte öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik olarak psikoeğitim çalışmaları sundum.

D13. Salgın hastalık konusunda psikososyal müdahale çalışmaları yürüttük.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerinden oluşturulan temalara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Avantaj Ve Dezavantajları

Kategoriler	Kodlar	f
Avantajlı yönler	Zaman ve mekân kısıtlaması olmayışı	9
	Ulaşım, zaman, yakıt, aydınlatma vb. alanlarda ekonomik oluşu	7
	Derslerin kaydedilebilir ve sonradan izlenebilir oluşu	2
	İletişim güçlükleri	8
Dezavantajlı yönler	Donanım eksiklikleri	8
	Katılımın düşük oluşu	6
	Değerlendirme güçlükleri	5
	Alt yapı eksiklikleri	4
	Uzun süre ekrana bakmak	2

Okul psikolojik danışmanları uzaktan eğitim hizmetlerinin avantajlı yönlerini; zaman ve mekân kısıtlaması olmayışı (f=9), ulaşım, zaman, yakıt, aydınlatma vb. alanlarda

ekonomik oluşu (f=7) ve derslerin kaydedilebilir ve sonradan izlenebilir oluşu (f=2) olarak bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların uzaktan eğitim hizmetlerinin avantajlarına dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

D2. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin avantajları; erişilebilirlik, veli ve öğrenciye daha esnek zaman dilimi sunması ve öğrenciye ders kayıtlarının ulaştırılabilmesidir.

D3. Herhangi bir engelden dolayı okula gelemeyen öğrenci için fırsat sağlar. İyi bir planlamayla zaman engeli olmadan günün 24 saati içinde eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Okula gidip gelme, servis, kantin vs maliyetleri kısmen ortadan kaldırır.

D8. Bir kere okul işleyiş ve ders akışını bozmadan büyük gruplardaki öğrencilere ulaşma imkânı bulduk. Okulda seminer salonu yok bu süreçte uzaktan eğitimle bu sorunu çözmüş oldum.

Okul psikolojik danışmanları Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim hizmetlerinin bazı dezavantajlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu dezavantajlar; iletişim güçlükleri, donanım eksiklikleri, katılımın düşük oluşu, değerlendirme güçlükleri, alt yapı eksiklikleri ve uzun süre ekrana bakmak olarak sıralanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının bu konudaki görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

D6. Yüz yüze iletişimin olmaması (beden dili, jest, mimik vs), katılımın daha az olması, uygulamalı eğitimlerde yeterli verim alınamaması ve sistemseller sorunlar dezavantaj oluşturmuştur.

D9. Dezavantajı; öğrencilerin kameraları kapalı olduğundan karşı tarafın etkilenme düzeyinin anlaşılabilmesi ve öğrencilerin soru sorma davranışının azalması.

D10. Dezavantajı konusunda tabii yine de yüz yüze eğitim, daha etkili iletişim kurma fırsatı tanıyor. Öğrenci veli ya da öğretmen karşınızda hitap edeceğimiz kitlenin beden duruşundan, jest ve mimiklerine kadar gözlemleyebildiğiniz ve hatta etkili iletişim kurabildiğiniz göz temasının olabildiği yüz yüze eğitim faaliyetlerinin yerini çok da tutamıyor diye düşünüyorum.

D13. Dezavantajları, internet ve teknolojik alet sıkıntısı olan öğrencilerin tam anlamıyla sistemden faydalanamaması. Ev ortamı müsait olmayan öğrencilerin derslere katılım ve verimlilik oranı da sıkıntılardan biridir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Faaliyetlerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden belirlenen temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Faaliyetlerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	f
Teknik sorunlar	Öğrencinin teknolojik cihazının (tablet, pc, akıllı telefon vb.) yetersiz/eksik olması	9
	İnternet ağlarında sık sık bağlantının kopması	9
Çevresel sorunlar	Hareketin kısıtlanması	3
	Öğrenci ve öğretmenin ev ortamının uygun olmaması	2
Ölçme ve değerlendirme sorunları	Öğretim faaliyetlerinin sınav ve notla değerlendirilememesi	6
	Geri bildirim sürecindeki eksiklikler	3
	Devam zorunluluğu olmaması	2
İletişim ve motivasyon sorunları	Öğrenciyle hedeflenen etkileşimin sağlanamaması	3
	Öğrencilerde motivasyon kaybı	3
	Velilerin sürece dâhil edilememesi	3

Okul psikolojik danışmanları, pandemi sürecinde sundukları uzaktan eğitim hizmetlerinde bir takım teknik sorunlarla karşılaştıklarını aktarmışlardır. Bu teknik sorunları; öğrencinin teknolojik cihazının (tablet, pc, akıllı telefon vb.) yetersiz/eksik olması (f=9) ve internet ağlarında sık sık bağlantının kopması (f=9) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

D1. Öğrencinin yeterli teknolojik imkânının olmamasının en büyük sorun olduğunu düşünüyorum.

D5. Teknolojik donanımın yeterli olmaması ve internet ağlarının sağlıklı işlememesi büyük sorun oluşturuyor.

Sunulan uzaktan eğitim hizmetlerinin; hareketin kısıtlanması (f=3) ile öğrenci ve öğretmenin ev ortamının uygun olmaması (f=2) gibi bazı çevresel sorunlarının olduğu katılımcılar tarafından bildirilmiştir. Bu konuda bazı psikolojik danışman görüşleri şu şekildedir:

D10. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde bedeni kullanmak kısıtlanıyor. Örneğin bir eğitim ya da seminer vereceksem mutlaka bir ısınma oyunu ile başlamayı tercih ediyorum. Bu durum grubun kaynaşmasını ve konuya dikkatin artmasını sağladığından dolayı faydalı buluyorum. Ne yazık ki uzaktan eğitim bu tarz faaliyetlerde sorun oluşturuyor.

D12. Öğrencinin uzaktan eğitimde ders sürecinde evden izole olamaması, ev ortamında sınıf ortamındaki gibi sessizliğin sağlanması ve veli müdahalesinin engellenememesi yaşanan en büyük problemlerden biridir.

Okul psikolojik danışmanları uzaktan eğitim hizmetlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlar; öğretim faaliyetlerinin sınav ve notla değerlendirilememesi (f=6), geri bildirim sürecindeki eksiklikler (f=3) ve devam zorunluluğu olmaması (f=2) olarak sıralanmıştır. Bu konudaki bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D3. Ders sürecinde öğrencilerle göz kontağının kurulamaması ya da öğrencilere geri dönüşlerde problem yaşanması gibi etkenler sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

D4. Yapılan eğitimlerin not sistemine ya da devamsızlığa bir yatırımının olmaması.

D10. Uzaktan eğitim faaliyetleri sırasında bazen öğrencilerin dikkatlerini ve ne yaptıklarını takip etmek zor olabiliyor. Ekranda herkesi göremiyorsunuz. Ayrıca öğrenciyi kamerasını açması konusunda zorlayamıyorsunuz. Kamerası açık olmayınca da acaba sizi ne kadar dinliyor, etkin dinliyor mu, anlattığımız konu ya da yaptığımız etkinlik karşı tarafa ulaşıyor mu bilemeyebiliyorsunuz.

Pandemi sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde; öğrenciyle hedeflenen etkileşimin sağlanamaması (f=3), öğrencilerde motivasyon kaybı (f=3) ve velilerin sürece dahil edilememesi (f=3) gibi iletişim ve motivasyon sorunlarının olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu konudaki görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

D3. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde belli bir zamandan sonra öğrenciler kendilerini tatil moduna soktuklarından dolayı motivasyonları düştü.

D9. Bazı öğrenciler soru sorma konusunda normalden daha fazla çekingen davrandılar. Öğrencinin derste söz hakkı istememesi, derse katkı sağlamaması ve bazı öğrencilere soru sorduğumuzda cevap vermemeleri gibi nedenlerle etkileşim sağlanamadı.

D12. Veliler uzaktan eğitim sürecinde geri planda kaldılar. Öğrenciler üzerinde denetim sağlayamadıklarından pek çok öğrenci derse girmedi.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden belirlenen temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Önerileri

Kategoriler	Kodlar	f
Öğretim sürecine ilişkin öneriler	Ders sayısının azaltılması	5
	Velinin sürece daha fazla dâhil edilmesini sağlamak	3
	Öğrencinin motivasyonu arttırmak için ilgi çekici uygulama ve etkinliklerin kullanılması	2
	Ölçme ve değerlendirmenin sağlanması	2
	Tüm öğrencilerin teknolojik cihazlara ulaşımının sağlanması	7
Teknik öneriler	İnternet erişiminin ücretsiz olması	4
	Öğrencinin kamera açmasının sağlanması	2
	Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitimin verimli kullanılması konulu eğitimler sunulması	3
Paydaşlara yönelik öneriler	Velilere yönelik uzaktan eğitim konulu eğitimler sunulması	1

Okul psikolojik danışmanları Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik birtakım öneriler sunmuşlardır. Öğretim sürecine ilişkin öneriler; ders sayısının azaltılması (f=5), velinin sürece daha fazla dâhil edilmesini sağlamak (f=3), öğrencinin motivasyonu arttırmak için ilgi çekici uygulama ve etkinliklerin kullanılması (f=2), ölçme ve değerlendirmenin sağlanması (f=2) olarak ifade edilmiştir. Bu önerileri içeren bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

D2. Ders sayısının azaltılması gerekir. Derslerin zümre olarak tek elden çıkması daha doğru olur.

D4. Öğretmen ve öğrencilerin bu süreçte motivasyon kaybı yaşamamaları adına yapılan uzaktan eğitimin daha ilgi çekici hale getirilmesi planlama arasında yer alabilir.

D5. Burada veli işbirliğinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha hep beraber yaşayarak gördük. Bu nedenle velilerin eğitim sürecine katkıda bulunmaları gerekiyor.

D11. Bir şekilde sınavların yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik teknik önerileri; tüm öğrencilerin teknolojik cihazlara ulaşımının sağlanması (f=7), internet erişiminin

ücretsiz olması (f=4), öğrencinin kamera açmasının sağlanması (f=2) olarak sıralanmıştır. Teknik önerilere ilişkin psikolojik danışman görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

D6. Uzaktan eğitim yapılabilecek sistemlere ulaşım kolay ve ücretsiz olmalıdır.

D8. Öncelikle kameraların açık olması gerekiyor buna bir şekilde çözüm bulunması gerekiyor.

Pandemi sürecinde sunulan uzaktan eğitim hizmetlerini için paydaşlara yönelik bazı öneriler aktarılmıştır. Bu öneriler; öğretmenlere yönelik uzaktan eğitimin verimli kullanılması konulu eğitimler sunulması (f=3) ve velilere yönelik uzaktan eğitim konulu eğitimler sunulması (f=1)' dir. Paydaşlara yönelik önerileri içeren bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

D7. Velilerin uzaktan eğitim sürecinde yapmaları gerekenler konusunda eğitime alınmaları gerekiyor.

D14. Aileler öğrencilerin derslere katılımı ve denetlenmesi konusunda eğitilmelidir. Bu süreçte öğretmenlere yönelik teknoloji kullanımı, e içerik oluşturma, ölçme araçları geliştirme, uzaktan eğitim teknikleri konusunda eğitimler düzenlenmelidir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Pandemi Sonrası Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öngörülerine İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının pandemi sonrası uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öngörülerine ilişkin görüşlerinden oluşturulan temalar Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Psikolojik Danışmanlarının Pandemi Sonrası Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öngörülleri

Kodlar	f
Yüz yüze eğitime destek olarak kullanılmaya devam edecek	8
Öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik seminerlerde kullanılmaya devam edecek	3
Öğrencinin okula gelmesine imkân olmayan özel durumlarda kullanılmaya devam edecek	2

Okul psikolojik danışmanlarının pandemi sonrası uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik öngörülleri; yüz yüze eğitime destek olarak kullanılmaya devam edileceği (f=8), öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik seminerlerde kullanılmaya devam edileceği (f=3), öğrencinin okula gelmesine imkân olmayan özel durumlarda kullanılmaya devam edileceği (f=2) yönündedir. Bu öngörülleri içeren katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

D6. Faydalı olduğunu ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin pandemi sonrasında da eskiye oranla daha yaygın olarak kullanılmaya devam edeceğini düşünüyorum.

D8. Bu süreçten sonra eğitime destekleyici bir yöntem olarak kullanılmaya devam edecektir diye düşünüyorum. Eğitimi zaman-mekân sınırından kurtarması, bazı uygulamaların (meslek tanıtım paneli gibi) uzaktan yapılmaya devam edilmesine katkı sağlayabilir.

D10. Pandemi sonrasında bence bazı uzaktan eğitim faaliyetleri devam edecek. Örneğin artık kar yağınca, kar tatili diye bir şey olmayabilir. Okula ulaşım sağlanamıyorsa, öğretmen ve öğrenciler evden canlı derse katılabilecek.

TARTIŞMA

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen araştırmanın ilk alt amacı, okul psikolojik danışmanlarının Covid-19 sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim hizmetlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar; okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim yoluyla destek hizmetler,

gelişimsel ve önleyici hizmetler ve iyileştirici hizmetler sunduklarını göstermiştir. Belirlenen bu kategorilere ait temalar ise; velilere yönelik müşavirlik, öğretmenlere yönelik müşavirlik, danışman öğretmenlik, üst öğrenime geçiş sınavlarının tanıtılması, Türkiye Bağımlılıkla Mücadele programı, Covid-19 hakkında bilgilendirme, verimli ders çalışma teknikleri, psikolojik sağlamlık, zaman yönetimi, üst öğrenim kurumlarının tanıtılması, meslek tanıtımı, bilinçli teknoloji kullanımı, gelişim dönemi özellikleri ve psikososyal destek konulu hizmetler olarak belirlenmiştir. Bu sonuçla paralel olarak Karaman, Esici, Tomar ve Aliyev (2021), okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecinde öğrencilere, velilere ve öğretmenlere yönelik hizmetler sunduklarını belirlemişlerdir. Öğrencilere yönelik; bireysel danışmanlık, form doldurma, görüşme (çevrimiçi, yüz yüze, telefon), grup danışmanlığı, akran danışmanlığı, mesleki rehberlik, önleyici danışmanlık ve sosyal yardım hizmetleri yürütmüşlerdir. Velilere dönük olarak aile danışmanlığı, veli toplantıları, veli ihtiyaç analizi, çevrimiçi veli semineri ve ev ziyaretlerinin yanı sıra aileler için daha önce planladıkları hizmetleri sürdürmüşlerdir. Benzer bir sonuç Eşici, Ayvaz, Yetim, Çağlar ve Bedir (2021) tarafından bulgulanmıştır. Araştırmacılar, okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde veli görüşmesi, öğrenci görüşmesi ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sunduklarını belirlemişlerdir. Okul psikolojik danışmanları bu süreçte öğretmenlere sürecin nasıl yürütüleceği konusunda destek vermişler ayrıca, öğrenci ve velilere bilgilendirici yayınlar hazırlayıp sunmuşlardır. Ruh sağlığı açısından olumsuz sonuçlar doğuran pandemi döneminde sosyal destek kaynaklarının aktif kullanımı koruyucu bir role sahip olduğundan (Saltzman, Hansel ve Bordnick, 2020); okul psikolojik danışmalarının bu süreçte sundukları hizmetlerle önemli bir rolü yerine getirmiş oldukları söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde sorumlu oldukları tüm hizmet alanlarında (destek, gelişimsel ve önleyici, iyileştirici) faaliyet gösterdikleri ayrıca Covid-19 ile mücadelede bilgilendirici ve destekleyici çalışmalarını yürüttüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı, okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerinin avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

Buna ilişkin olarak okul psikolojik danışmanları zaman ve mekân kısıtlaması olmayışını, ulaşım, zaman, yakıt, aydınlatma vb. alanlarda ekonomik oluşunu, derslerin kaydedilebilir ve sonradan izlenebilir oluşunu uzaktan eğitim hizmetlerinin avantajlı yönleri olarak bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimin avantajlarını inceleyen araştırmalar, çalışmanın bu bulgusuna benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Altınpulluk, 2021; DeNeui ve Dodge, 2006; Horspool ve Lange, 2012; Koç, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Veletsianos ve Houlden (2019), uzaktan eğitimin yaklaşık yarım yüzyıllık gelişimini inceledikleri çalışmalarında teknolojik gelişmelerle birlikte artan zaman ve mekânsal esnekliğin önemli bir avantaj yarattığını ifade etmişlerdir. Paralel şekilde çevrimiçi yollarla yürütülen eğitim faaliyetlerinin pek çok alanda maliyet tasarrufu sağladığı ve yüz yüze eğitime kıyasla daha ekonomik olduğu bilgisi vurgulanmaktadır (Li, 2017; Zhang ve Worthington, 2017). Durak ve Ataizi (2016), çevrimiçi derslerin kayıt altına alınmasının ders kaynaklarına doğrudan erişim fırsatı tanıdığını ve bunun uzaktan eğitimin olumlu bir niteliği olduğunu aktarmıştır. Gerek pandemi öncesinde gerekse pandemi döneminde olsun uzaktan eğitim paydaşlar için önemli avantajlar sunmaktadır. Virüsle mücadelede alınan önlemlerle okulların kapatılması eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için acil önlemler alınmasını gerektirmiştir. Bu ihtiyacı karşılayacak en uygun yol olarak kullanılmaya başlanan çevrimiçi eğitim, öğrencinin kendi evinde ve esnek saatlerde ders dinleyebilmesine olanak tanımış ve önemli bir açığı kapatmıştır. Aynı zamanda öğretimin bir kurum dışında gerçekleşmesi; kurumun yakıt, elektrik, su gibi harcamalarını; öğrencinin ise yol ve yiyecek masraflarını asgari düzeye indirmiştir. Son olarak dijital ortamlardaki verilerin kaydedilebilir oluşu, öğrencilerin yapılan dersleri tekrar izlemelerine olanak tanımıştır. Bu sayede bireysel farklılıkların öğrenme üzerindeki etkisinin kontrol edilebildiği ve öğrenciler için kayda değer faydalar sağladığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim, sunduğu pek çok avantajın yanında bazı dezavantajlara da sahiptir. Araştırmanın bulgularına göre okul psikolojik danışmanları bunları; iletişim güçlükleri, donanım eksiklikleri, katılımın düşük oluşu, değerlendirme güçlükleri, alt yapı eksiklikleri ve uzun süre ekrana bakmak olarak ifade etmişlerdir. Boling, Hough,

Krinsky, Saleem ve Stevens (2012), pandemi öncesi yürüttükleri bir araştırmada katılımcıların çoğu çevrimiçi öğrenmenin iletişimi sınırladığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler; öğretmenlerinden, dersin içeriğinden ve sınıf arkadaşlarından soyutlanmış hissettiklerini aktarmışlardır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde EBA, Zoom vb. programlarla yürütülen derslerde öğrenciler kameralarını açma hususunda zorunlu tutulmamıştır. Dolayısıyla dersi yürüten kişiler, aktardıkları bilgilerin karşı tarafa ulaşip ulaşmadığı konusunda dönüt almada zorlanmışlardır. İletişimin oluşması için gerekli temel öğelerden olan dönütün eksikliği, yani alıcının (öğrenci) kaynaktan (öğretmen) gelen mesajlara cevap vermemesi uzaktan eğitim için bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk-Barışık (2020), ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında yaşanan donanım ve alt yapı eksikliklerinin öğrencilerin uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik algılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde uzaktan eğitimde yaşanan sorunları inceleyen araştırmaların çoğu donanım ve internet bağlantısıyla ilgili sorunlara dikkat çekmektedir (Bilgiç ve Tüzün, 2020; Kavuk ve Demirtaş; 2021; Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020). Ne kadar iyi planlanırsa planlansın, öğrencinin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılacak gerekli teknolojik cihaza ve internete sahip olmaması ayrıca eğitimin gerçekleşeceği platformlarda bazı alt yapı sorunlarıyla (bağlantı kopması, yeniden bağlanma güçlükleri, vb.) karşılaşılması paydaşlar için önemli dezavantajlar ortaya çıkaracaktır. Katılımcıların belirttiği olumsuzluklardan diğerlerini, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımlarının düşük oluşu ve değerlendirme eksikleri oluşturmaktadır. Bu bulgu yapılan bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Alper, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021). Pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde okul idaresi tarafından derslere katılan öğrenci sayıları düzenli olarak kayıt edilmesine karşılık öğrenci bilgilerinin yer aldığı E-Okul sistemine devamsızlıklar işlenmemiştir. Yine yıllık eğitim-öğretim planına uygun olarak dersler işlenmesine rağmen yıl içerisinde sınavlar yapılmamış, öğretmenlerden ders içi performansa bakılarak not vermeleri istenmiştir. İzahı yapılan bu durumlar, öğrencilerin derslere devamlı katılımı ve dersi dinlemesi üzerinde olumsuz etkiler yarattığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetleri esnasında karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Psikolojik danışmanlar, pandemi sürecinde sundukları uzaktan eğitim hizmetlerinde bir takım teknik sorunlarla karşılaştıklarını aktarmışlardır. Bu teknik sorunları; öğrencinin teknolojik cihazının (tablet, pc, akıllı telefon vb.) yetersiz/eksik olması ve internet ağlarında sık sık bağlantının kopması olarak ifade etmişlerdir. Bakker ve Wagner (2020), çeşitli ülkelerden birçok öğretmenin, tüm öğrencilerin kaynaklara erişme ve çevrimiçi eğitime katılma şansı bulamadığı için öğrenciler arasındaki eşitsizlikten endişe duyduğunu belirtmiştir. Altıntaş-Yüksel (2021), çevrimiçi ders sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin en çok internet, bilgisayar eksikliği gibi teknoloji konusunda sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Araştırma sonuçlarının da desteklediği üzere, çevrimiçi derslere katılmak için gerekli teknik kaynaklara erişimde birtakım engeller ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinden tüm öğrencilerin eşit şekilde yararlanmasını sağlamak ve dersi yürüten öğretmenlerin bağlantı sorunlarıyla zaman kaybetmesini önlemek, bu teknik sorunların ortadan kaldırılmasıyla mümkün olacaktır.

Araştırma bulgularından bir diğeri de, uzaktan eğitim hizmetlerinde hareketin kısıtlanması ile öğrenci ve öğretmenin ev ortamının uygun olmaması gibi bir takım çevresel sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bulguya paralel olarak Huckins ve diğerleri (2020) yürüttükleri boyamsal araştırmalarında, pandemi döneminde bireylerin artan telefon kullanımıyla birlikte fiziksel aktivitelerinin azaldığını ve daha hareketsiz olduklarını saptamışlardır. Nash (2020) ise, özellikle kadın öğretmenlerin ders hazırlama ve kaydetme, çocuklarına bakma ve ev işlerini yapma zorunluluğunu da içeren günlük rutinlerinde bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin, evdeki çalışma ortamının karmaşıklığından olumsuz etkilenmesi (Lehr, Evangelou ve Sammons, 2020), araştırmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bir yılı aşkın süredir eğitim faaliyetlerine genellikle evden bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon gibi cihazlarla uzaktan katılan öğrenciler yoğun olarak teknolojik cihazları kullanmak durumunda kalmışlardır. Aynı zamanda kısmi ve tam kapanmalar nedeniyle

oldukça uzun süre evden dışarı çıkamamışlardır. İfade edilen bu nedenlerle öğrencilerin fiziksel aktiviteleri sınırlanmıştır. Bunun yanında, derslere evden katılan öğrenciler ve öğretmenlerin bir takım ortamsal sorunları olduğundan bahsedilebilir. Aile üyelerinin kalabalık oluşu ve öğrencinin derse katılacağı sessiz ve uygun ortamın bulunmayışı bazı sorunlar ortaya koymaktadır. Ayrıca dersi anlatan öğretmenlerin; çocuk bakımı ve ev işi gibi diğer sorumluluk alanlarındaki görevlerini aynı anda yürütmeye çalışmalarının da bazı engeller oluşturduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde bir takım ölçme ve değerlendirme sorunları olduğuna işaret etmektedir. Bu sorunları; öğretim faaliyetlerinin sınav ve notla değerlendirilememesi, geri bildirim sürecindeki eksiklikler ve devam zorunluluğu olmaması oluşturmaktadır. Pandeminin başlamasıyla birlikte acil olarak çevrimiçi eğitim ortamlarına geçiş yapılması, mevcut ölçme ve değerlendirme sistemlerinin kullanılmasının önüne geçmiştir (Bozkurt vd, 2020). Bu durum öğretim hizmetlerinden sorumlu öğretmenler tarafından sorun olarak ortaya koyulmuştur (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Eğitim faaliyetlerinin herhangi bir ölçme aracıyla değerlendirilmemesi 'ne kadar' ve 'ne düzeyde' öğrenme sağlandığının bilinmesini engellemektedir. Bu durum öğrenciler üzerinde hem kısa vadeli hem de uzun vadeli sorunlar oluşturabilir. Bununla birlikte; yüz yüze eğitimde bireysel geri bildirim alan öğrencilerin, çevrimiçi eğitimde bireysel geri bildirim alamayan öğrencilere kıyasla kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları öngörülmektedir. Bu varsayım, bireysel geri bildirim öğrencilerin öz yeterliklerini arttırdığını gösteren araştırmalarla desteklenmektedir (Redifer, Bae ve Zhao, 2021; Wang ve Wu, 2008). Özellikle doğrudan geri bildirim yoluyla sağlanan sosyal ve duygusal destek, öğrencilerin kendi becerilerine olan güvenini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır (Kruger ve Dunning, 1999). Uzaktan eğitimde; öğrencinin ses ve kamera açmayışı, çekingen öğrencilerin soru sormada isteksiz oluşları gibi nedenlere bağlı olarak geri bildirim sürecinde bazı aksaklıklar oluşmuştur. Bu durumun öğrencilerin geri bildirim sayesinde edindiği faydaların önüne geçtiği söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme kategorisine ait son tema öğrencilerin devam zorunluluğu olmayışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Erol-Şahin (2019), uzaktan eğitim sürecinde öğrenci

katılımının beklenenin çok altında olduğu ve öğrencilerin dersi ciddiye almadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Karadağ ve Yücel (2020) tarafından yapılan araştırmada ise; öğrencilerin %23'ünün uzaktan eğitime dâhil olmadığı belirtilmiştir. Pandeminin başlamasıyla eğitim-öğretimin devamını sağlamak için çevrimiçi derslere ani bir geçiş olmasına karşılık, paydaşların bu yolla eğitim tarzını uygulamada deneyimden yoksun olduğu açıktır. Dersler müfredata uygun olarak gerçekleştirilmesine rağmen, öğrencilerin bu derslerden nasıl değerlendirileceği, yoklamaların nasıl alınacağı konusunda netliğe bağlanmayan hususlar söz konusu olmuştur. Bu süreçte derslere katılmaya imkân olmayan öğrencilerin fırsat eşitsizliği yaşamalarını engellemek için devam zorunluluğunun olmaması gibi bazı esnek uygulamalar yapılmıştır. Bu konudaki denetleme eksikliklerinin öğrencilerin derslere katılmamasını üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara ait bulgulardan bir diğeri; öğrenciyle hedeflenen etkileşimin sağlanamaması, öğrencilerde motivasyon kaybı ve velilerin sürece dahil edilememesi gibi iletişim ve motivasyon sorunlarının olduğu yönündedir. Öğrenci, öğretmen ve öğrenme içerikleri arasındaki etkileşim; öğrenme sürecinde merkezi bir unsur olarak tanımlanmıştır (Bernard vd., 2009). Çevrimiçi eğitimde etkileşim düzeyinin beklenenin altında olduğu bulgusu, uzaktan eğitim deneyimi olan öğrencilerin görüşlerini inceleyen araştırmaların da vurguladığı noktalar arasındadır. Örneğin McConnell (2006), çevrimiçi eğitimde karşılaşılan iletişim sorunlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin genellikle kendilerini yalnız hissettiklerini, diğer öğrenciler tarafından gölgelendiklerini ve fikirlerini açıkça paylaşma konusunda isteksiz olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Kear (2010); öğrencilerin görüşlerine başvurduğu çalışmasında öğrenciler, uzaktan eğitimin kişiden kişiye etkileşim gibi değil de daha çok bilgisayar-bilgisayar etkileşimine benzediğini ifade etmişlerdir. Öğrencinin hem akranları hem de öğretmenleriyle kurdukları etkileşimin, uzaktan eğitimde sekteye uğradığı açıktır. Özellikle kültürel olarak iletişimde fiziksel temas kurmanın önemi göz önünde tutulduğunda, çevrimiçi uygulanan derslerde etkileşimin yüz yüze etkileşim gibi olmadığı daha açık hale gelecektir. Yaşanan sorunlardan bir diğeri de öğrencilerin

motivasyon eksiklikleridir. Öğretmenler bilhassa ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yüz yüze temas kuramamanın onları motive etmede önemli sorunlar ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir (Kruszewska, Nazaruk ve Szweczyk, 2020). Motivasyon öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki performansı için önemli bir faktördür (Castillo-Merino ve Serradel-Lopez, 2014). Ryan ve Deci (2000), motive olmuş öğrencilerin zorlu öğrenme aktivitelerini daha kolay yapabildiklerini ve uygun stratejilerle öğrenme faaliyetlerine katıldıklarını savunmaktadır. Özyayın-Özkara ve Çakır (2018), teknik zorlukların öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmesi üzerinde de olumsuz bir etkisi olduğunu bulmuştur. Pandemi sürecinde gerek istenilen etkileşimin sağlanamaması, gerekse öğretim faaliyetlerinin sınav ve notla değil de ders için performans ile değerlendiriliyor oluşu öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde velilerin sürece tam anlamıyla dâhil edilememesi sorunu araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır. Veli desteği, pandemi sürecinde öğrencilerin çevrimiçi dersleri tamamlayabilmeleri için oldukça önemlidir (Simons, Leverett ve Beaumont, 2020). Özellikle teknik sorunlar konusunda velileri tarafından desteklenen öğrencilerin daha başarılı olabileceği bilinmektedir (Livari, Sharma ve Ventä-Olkkonen, 2020). Ebeveynlerin böylesi önemli bir pozisyonda olmasına karşılık, bu araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimde çocuklarına yeterli düzeyde destek sağlamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerinden destek göremeyen çocukların süreçte yaşadıkları teknik sorunlarla baş etmede yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik önerilerini belirlemektir. Okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinden oluşturulan kategorilerden ilki öğretim sürecine ilişkin önerileri içermektedir. Bu kapsamda; ders sayısının azaltılması, velinin sürece daha fazla dâhil edilmesini sağlamak, öğrencinin motivasyonu arttırmak için ilgi çekici uygulama ve etkinliklerin kullanılması, ölçme ve değerlendirmenin sağlanması önerilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Altınpulluk (2021), öğretim üyelerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında katılımcılar ders sürelerinin azaltılmasını vurgulamışlardır. Özdoğan ve Berkant (2020)'in araştırmasında, uzaktan

eğitim sürecine ilişkin çeşitli paydaşlar ders sayısının azaltılmasını önermişlerdir. Diğer taraftan Daniela, Rubene ve Rüdolf (2021), uzaktan eğitim sürecinde veli desteğinin kilit bir önem taşıdığını ve ebeveynleri tarafından desteklenmeyen öğrencilerin çevrimiçi eğitimlere daha az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde verimli olmak ve öğrencinin derslere devamını sağlamak için önemli noktalardan biri de öğrencinin motivasyonu sağlamaktır. Öyle ki bu araştırmada da okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin çeşitli etkinliklerle motivasyonunun artırılmasını önermişlerdir. Bu sonuçla paralel olarak Sormunen (2020), öğrencilerin çevrimiçi eğitimde daha iyi öğrenebilmeleri için akran desteğini de içeren işbirlikçi öğrenim uygulamalarına ihtiyaç olduğunu altını çizmiştir. Chiu, Lin ve Lonka (2021), çeşitli duygulara hitap eden multimedya tasarımlarının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttıracaklarını savunmaktadırlar. Ryan ve Deci (2020) ise öğrenci motivasyonunun dersten derse değişiklik gösterebileceği için öğrencileri desteklemek için farklı seçenekler sunulmasının önemini vurgulamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde bir takım ölçme ve değerlendirme sorunları olduğunu ifade etmiştik. Okul psikolojik danışmanları bu sorunların önüne geçmede ölçme ve değerlendirmenin sağlanması önerisinde bulunmuşlardır. Alanda yapılan araştırmalardan bazıları araştırmanın bu bulgusuna benzer öneriler sunmaktadır (Altınpulluk, 2021; Bıyıklı ve Özgür, 2021; Can, 2020; Gewin, 2020). Yüz yüze eğitim için de önemli olan veli desteği, çeşitlendirilmiş öğretim materyalleri, objektif ölçme ve değerlendirme gibi hususlar çevrimiçi eğitim için de önem arz etmektedir. Belirtilen alanlarda yapılacak düzenleme ve güncellemelerle çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin daha başarıyla yürütüleceği savunulabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik önerilerinden oluşturulan kategorilerden bir diğeri de teknik önerilerdir. Katılımcılar teknik öneri olarak; tüm öğrencilerin teknolojik cihazlara ulaşımının sağlanmasını, internet erişiminin ücretsiz olmasını ve öğrencinin kamera açmasının sağlanmasını tavsiye etmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerini inceleyen araştırmalar (Bıyıklı ve Özgür, 2020; Can, 2020; Carrillo ve Flores, 2020), öğrencilerin

çevrimiçi derslere katılmasını sağlayacak teknolojik alete ve internete sahip olmasının uzaktan eğitim hizmetlerinin kalitesini arttıracaklarını savunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları, pandemi sürecinde sunulan uzaktan eğitim hizmetleri için paydaşlara yönelik de bazı öneriler aktarmışlardır. Bu öneriler; öğretmenlere yönelik uzaktan eğitimin verimli kullanılması konulu eğitimler sunulması ve velilere yönelik uzaktan eğitim konulu eğitimler sunulmasıdır. Alandaki araştırmalar bu sonuçla paralel olarak, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verilmesi gerektiğini aktarmışlardır (Duman, 2020; Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken, 2020; Kırmızıgül, 2020). Öçal, Halmatov ve Ata (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde bazı durumlarda velilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim teknolojilerini etkin kullanan öğretmenlerin diğerlerine göre süreci daha iyi yönetebildikleri görülmektedir. Dolayısıyla, bu süreç sadece öğretmeni içermediği için hem öğretmenlerin hem de velilerin eğitilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın beşinci alt amacı, okul psikolojik danışmanlarının pandemi sonrası uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öngörülerini belirlemektir. Okul psikolojik danışmanlarının pandemi sonrası uzaktan eğitim hizmetlerine yönelik öngörülerini; yüz yüze eğitime destek olarak kullanılmaya devam edileceği, öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik seminerlerde kullanılmaya devam edileceği, öğrencinin okula gelmesine imkân olmayan özel durumlarda kullanılmaya devam edileceği yönündedir. Uzun yıllardır kullanılmakta olan uzaktan eğitimin, virüsle mücadele sürecinde bir süre daha devam etmesi muhtemeldir (Martin, 2020). Pandemiyle birlikte acil eğitim ihtiyacını karşılamak için son iki akademik yıl boyunca kullanılan uzaktan eğitim faaliyetleri hayatımızın merkezinde yer almaktadır. Pandemi bittikten sonra da; salgın hastalıklar, bireysel hastalıklar, doğal afetler ve zorlu iklim şartları vb. sebeplerle okulda yüz yüze eğitim alması engellenecek öğrenciler için önemli bir boşluğu dolduracağı açıktır. Teknolojik gelişmelerin çok hızlı yaşandığı günümüz dünyasında, aslında geçmişi uzun yıllara dayanan çevrimiçi derslerin dezavantajları kontrol edilebilirse yeri doldurulamayacak avantajlarıyla kullanılmaya devam edeceği öngörülmektedir.

SINIRLILIK ve ÖNERİLER

Covid-19 pandemi sürecinde okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim yoluyla sundukları hizmetlere ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Bu çalışma 14 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının sayısı göz önüne alındığında çalışmanın ilk sınırlılığını örneklem sayısı oluşturmaktadır. Sonraki araştırmalar daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülerek daha çeşitli verilerle betimleme yapılmasına imkân sağlanabilir. Çalışmanın katılımcıları Trabzon ilinde çalışan psikolojik danışmanlarla sınırlı kalmıştır. Türkiye'nin bölgesel kültür çeşitliliğini yansıtacak şekilde farklı illerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının görüşleri alınarak bölgesel farklılıkların incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada veriler; okul psikolojik danışmanlarının sundukları uzaktan eğitim hizmetlerinin neler olduğu, uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları, uygulamadaki sorunlar, öneriler ve ileriye yönelik öngörülerini inceleyen yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. İleride yapılacak araştırmalar, okul psikolojik danışmanlarının pandemi sürecinde mesleki faaliyetlerinde oluşan değişimleri, paydaşlardan aldıkları dönütleri vb. inceleyecek farklı sorularla yürütülebilir. Son olarak; okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini inceleyen bu çalışmadan sonra öğretmen, öğrenci ve veli gibi paydaşların pandemi sürecinde yürütülen rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşleri araştırılabilir. Bu sayede, pandemi sürecinin okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerini ne şekilde etkilediğine geniş bir perspektiften ışık tutulmuş olacaktır.

KAYNAKLAR

- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Millî Eğitim*, 49(1), 45-67.
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.
- Altıntaş-Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303. doi:10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Bakker, A., & Wagner, D. (2020). Pandemic: Lessons for today and tomorrow? *Educational Studies in Mathematics*. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-020-09946-3>.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, A., Tamin, R., Surkes, M., & Bethel, E. A. (2009). Meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. doi:10.3102/0034654309333844.
- Bıyıklı, C., & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126. doi:10.1016/j.iheduc.2011.11.006
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. doi:10.5281/zenodo.3878572
- Brown, C. (2017). *Advantages and disadvantages of distance learning*. Retrieved from <https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Carrillo, C., & Flores, M. A., (2020). Covid-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. doi:10.1080/02619768.2020.1821184
- Castillo-Merino, D., & Serradell-López, E. (2014). An analysis of the determinants of students’ performance in e-learning. *Computers in Human Behavior*, 30, 476–484. doi:10.1016/j.chb.2013.06.020.
- Chiu, T. K. F., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of Covid-19 and beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 187-190.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi:10.1007/s11125-020-09464-3
- Daniela, L., Rubene, Z., & Rudolfa, A. (2021). Parents’ perspectives on remote learning in the pandemic context. *Sustainability*, 13, 3640. doi:10.3390/su13073640
- DeNeui, D. L., & Dodge, T. L. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of Covid-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7308790/>. doi:10.1177/0047239520934018
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. doi:10.37669/milliegitim.768887
- Durak, G., & Ataizi, M. (2016). Learner views about a distance education course. *Contemporary Educational Technology*, 7(1), 85-105.

- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. doi:10.37669/milliegitim.780722
- Erol-Şahin, A. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502. doi:10.17152/gefad.429656
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Çağlar, S., & Bedir, N. (2021). Teachers in Covid-19 period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177. doi:10.19128/turje.855185
- Eyles, A., Gibbons, S., & Monteburmo, P. (2020). Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education? *A CEP Covid-19 analysis*. Retrieved from <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf>.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as Covid-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296. doi:10.1038/d41586-020-00896-7
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Erson, A. & Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı.
- Güner, R., Hasanoğlu, İ., & Aktaş, F. (2020). Covid-19: Prevention and control measures in community. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50, 571-577. doi:10.3906/sag-2004-146
- Hellewell, J., Abbott, S., Gimma, A., Bosse, N. I., Jarvis, C. I., Russell, T. W., ... & van Zandvoort, K. (2020). Feasibility of controlling Covid-19 outbreaks by isolation of cases and contacts. *The Lancet Global Health*, 8(4), 488-496. Doi:10.1016/s2214-109x(20)30074-7
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88. Doi:10.1080/02602938.2010.496532
- Huckins, J. F., DaSilva, A. W., Wang, W., Hedlund, E., Rogers, C., Nepal, S. K., ... & Campbell, A. T. (2020). Mental health and behavior of college students during the early phases of the Covid-19 pandemic: Longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6), e20185.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi:10.2399/yod.20.730688
- Karaman, M. A., Esici, H., Tomar, I. H., & Aliyev, R. (2021). Covid-19: Are school counseling services ready? Students' psychological symptoms, school


- counselors' views, and solutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 647740. doi:10.3389/fpsyg.2021.647740
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 55–73.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Şentürk-Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. doi: 10.7827/TurkishStudies.44486
- Kear, K. (2010). Social presence in online learning communities. In Dirckinck-Holmfeld, L., Hodgson, V., Jones, C., de Laat, M., McConnell, D. & Ryberg, T. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning*, 541-548.
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi:10.17829/midr.20142110299
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Kruger, J., & Dunning, J. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121.
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic-the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education*, 3(13), 1–12. doi:10.1080/03004279.2020.1849346
- Lambert, S., & Loiselle, C. (2007). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 228–37. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x
- Lehrl, S., Evangelou, M., & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1–6. doi:10.1080/09243453.2020.1693487
- Li, F. (2017). The economics of distance education. In G. Johnes, J. Johnes, T. Agasisti, & L.López-Torres (Eds.), *Handbook of contemporary education economics*, (pp. 381-397). Edward Elgar Publishing.
- Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life-How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?


- International Journal of Information Management*, 102183. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183
- Martin, A. (2020). *How to optimize online learning in the age of coronavirus (Covid-19): A 5-point guide for educators*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/339944395_How_to_Optimize_Online_Learning_in_the_Age_of_Coronavirus_COVID-19_A_5Point_Guide_for_Educators.
- McConnell, D., (2006). *E-learning groups and communities*. New York: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- McIntosh, K., & Perlman, S. (2015). Coronaviruses, including severe acute respiratory syndrome (SARS) and middle east respiratory syndrome (MERS). In J. E. Bennett, R. Dolin, & M. J. Blaser (Eds). *Principles and practice of infectious diseases* (8th ed.) (pp.1928-1936). Philadelphia: Elsevier-Saunders.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Meyer, K. A. (2002). *Quality in distance education*. Washington, DC: ERIC.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden erişilmiştir.
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nagrale, P. (2013). *Advantages and disadvantages of distance education*. Retrieved from <https://surejob.in/advantages-anddisadvantages-of-distance-education.html>.
- Nash, M., & Churchill, B. (2020). Caring during Covid-19: A gendered analysis of Australian university responses to managing remote working and caring responsibilities. *Gender, Work and Organization*, 27, 1–14.
- Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021). Distance education in Covid-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10639-021-10551-x.pdf>.
- Özaydın-Özkara, B., & Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 924–942. doi:10.1080/10494820.2017.1421562
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.

- Özer, M. (2020). Türkiye’de Covid-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Redifer, J. L., Bae, C. L., & Zhao, Q. (2021). Self-efficacy and performance feedback: Impacts on cognitive load during creative thinking. *Learning and Instruction*, 71, 101395. doi:10.1016/j.learninstruc.2020.101395
- Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309–314. doi:10.12968/ijtr.2009.16.6.42433
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sağlık Bakanlığı (2020). *Covid-19'dan korunma yolları nelerdir?* <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66209/covid-19dan-korunma-yollari-nelerdir.html> adresinden erişilmiştir.
- Saltzman, L. Y, Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation and social support factors in post Covid-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 55–57.
- Shah, D. (2016). Online education: Should we take it seriously? *Climacteric*, 19, 3-6. doi:10.3109/13697137.2015.1115314
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students’ experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services Review*, 119, 105578. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105578
- Simons, J., Leverett, S., & Beaumont, K. (2020). Success of distance learning graduates and the role of intrinsic motivation. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 277-293. doi:10.1080/02680513.2019.1696183
- Simonson, G. A. B. (2016). *Distance learning education*. Britannica: Encyclopedia Britannica, Inc.
- Sormunen, K. (2020). *From inclusive practices to personal strategies: Teachers and students designing together digitally supported science learning*. Helsinki: University of Helsinki.

- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 4507-4524. doi: 10.47423/TurkishStudies.46472
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer.
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *Covid-19 education disruption and response*. UNESCO.
- Veletsianos, G., & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of distance education. *Distance Education*, 40(4), 454-468. doi:10.1080/01587919.2019.1681893
- Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: the social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589-1598. doi:10.1016/j.compedu.2008.03.004.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45 doi:10.1353/lib.2006.0053
- World Health Organization [WHO] (2020a). *Clinical management of severe acute respiratory in-fection when novel coronavirus (2019-nCoV) infection is suspected: Interim guidance*. World Health Organization.
- World Health Organization [WHO] (2020b). *Pneumonia of unknown cause-China*. World Health Organization.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zhang, L. C., & Worthington, A. C. (2016). Scale and scope economies of distance education in Australian universities. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1785-1799. doi:10.1080/03075079.2015.1126817
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55-60. doi:10.3390/jrfm13030055

ORCID

Nihal TOPAL  <https://orcid.org/0000-0001-6466-6651>

Hatice ODACI  <https://orcid.org/0000-0002-2080-6269>

Şükrü ÖZER  <https://orcid.org/0000-0001-7714-9581>

SUMMARY

The new type of coronavirus, called SARS-Cov-2 or Covid-19 (World Health Organization [WHO], 2020a), began to spread at a deadly rate with the first case reported in Wuhan, China towards the end of 2019 (WHO, 2020b). All over the world a number of measures have been taken in order to slow down the spread of the virus and to control the death rates. One of the measures that concern quite a large audience is the restrictions on face-to-face education. Schools have been closed in many countries and distance education has begun (Daniel, 2020). After the first case was reported in Turkey in March 2020, schools were closed to face-to-face education on March 16, 2020, and then distance education activities were started. During the pandemic process, besides teachers who had to do teaching activities online, psychological counselors responsible for school mental health had to carry out their work in online environments. Many studies conducted during the global pandemic period examined the views of students, teachers, administrators and lecturers about distance education services (Doğan & Koçak, 2020; Shim & Lee, 2020; Şeren, Tut, & Kesten, 2020). However, enough information has not been available in the field about the opinions of school counselors, who continue to offer both guidance activities and psychological counseling services through distance education. With this study, it is aimed to examine the opinions of school counselors on distance education activities during the Covid-19 pandemic process. For the determined purpose, this study was designed as a case study from qualitative research methods. The study group of the research consists of 14 school counselors. In this study, semi-structured interview questions prepared by the researchers were used as data collection tool. Interview form; in addition to some demographic information such as age, gender, and professional seniority, consists of 5 interview questions created by the researchers to define the problem of the research from multiple perspectives. Interview questions aims to examine the offered distance education services, the advantages and disadvantages of distance education, the problems in practice, suggestions and future predictions. The obtained data were analyzed by content analysis method. According to the findings, school counselors carried out distance education activities such as counseling for parents and teachers, consulting, informing about Covid-19 and promoting higher education institutions during the epidemic process. Another finding obtained is that according to school counselors, distance education activities have advantageous aspects such as flexibility in terms of time and space, being economical, and that the lessons can be recorded and watched later. Psychological counselors stated that there are some disadvantages of distance education services carried out during the Covid-19 process. These disadvantages are communication difficulties, hardware deficiencies, low participation, evaluation difficulties, infrastructure deficiencies and staring at the screen for a long time. While conducting distance education activities, school counselors encountered problems such as insufficient technological devices of the students, frequent disconnection in internet networks, restriction of movement, failure to evaluate teaching activities with exams and grades, failure to provide targeted interaction with students, and loss of motivation in students. School psychological counselors have offered some suggestions for distance education services. Suggestions regarding the teaching process have been expressed as reducing the number of lessons, ensuring that the parents are more involved in the process, using interesting practices

and activities to increase the motivation of the student, and providing measurement and evaluation. Technical recommendations have been listed as ensuring that all students have access to technological devices, free internet access, and enabling the student to open a camera. Some suggestions for stakeholders are; providing trainings on the efficient use of distance education for teachers and providing training on distance education for parents. School counselors set forth predictions that distance education services will continue to be used after the pandemic.

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-81614018-000-544
Konu : Etik Kurul Belgesi

07.06.2021

Sayın Şükrü ÖZER
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

"Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Yoluyla Sundukları Hizmetlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı bilimsel araştırmaya çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza onay verilmiştir.

Bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : Tutanak (3 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu : deff8afea32d Belge Takip Adresi: <http://ehys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>
Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütlü Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 - Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE Bilgi için : NURAY TEMİZ
Telefon No :0 (462) 455 10 19 Faks No :0 (462) 455 24 72 Dahili: 1018
e-Posta : <http://www.trabzon.edu.tr/>
Kep Adresi: trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr



Conservatory Voice Department Students' Opinions on Piano and Accompaniment Courses in The Covid-19*

Konservatuvar Şan Anasanat Dalı Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Piyano ve Eşlik Derslerine İlişkin Görüşleri

Hepşen OKAN¹

¹Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü, Şan Anasanat Dalı. hokan@ankara.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 24.02.2022

Yayına Kabul Tarihi: 17.05.2022

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of the students studying in Conservatory Classical Western Music singing departments about online distance education piano and accompaniment lessons, which were switched to emergency online education during the Covid-19 period. This study is a qualitative study and has a phenomenological design. The data in the research were obtained through a semi-structured interview technique with a form created with open-ended questions created by the researcher within the framework of the literature. According to the content analysis, internet connection and synchronization cause the most problems due to the fact that synchronization, which is a very important element of piano and accompaniment lessons by nature, cannot be provided in online education. In addition, it is seen that not being able to read body language, gestures and facial expressions are the most negative factors in piano and accompaniment education. The most negative criticism about online education is that online education cannot be effective in piano and accompaniment lessons, and the most positive opinion is that the exams are evaluated based on audio and video recordings. As a result of this qualitative research, it can be recommended to develop the technical infrastructure, update the curriculum, and support the online learning environment with augmented reality applications

Keywords: Music education, Piano education, Accompaniment education, Online education, Emergency online education

***Alıntı:** Okşan, H. (2022). Conservatory voice department students' opinions on piano and accompaniment courses in the Covid-19. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1791-1820.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 döneminde acil uzaktan öğretime geçen konservatuvar Klasik Batı Müziği şan anasanaat dallarında öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitimde piyano ve eşlik derslerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, olgubilim desenindedir. Araştırmada veriler, alanyazın çerçevesinde araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorular ile oluşturulmuş form ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda piyano ve eşlik derslerinin doğası gereği çok önemli bir unsuru olan senkronizasyonun çevrimiçi eğitimde sağlanamaması sebebiyle, internet bağlantısı ve senkronizasyonun en çok soruna sebep olduğu, ayrıca beden dili, jest ve mimikleri okuyamamanın, piyano ve eşlik eğitiminde en olumsuz faktörler olduğu görülmektedir. Çevrimiçi eğitime ilişkin en olumsuz eleştirinin, piyano ve eşlik derslerinde çevrimiçi eğitimin etkili olamayacağı, en olumlu görüşün ise sınavların ses ve video kaydına bağlı olarak değerlendirilmesinin olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı ile yapılan bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, teknik altyapının geliştirilmesi, müfredatın güncellenmesi, artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla çevrimiçi öğrenme ortamının desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Piyano eğitimi, Eşlik eğitimi, Uzaktan eğitim, Çevrimiçi eğitim, Acil uzaktan öğretim

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic process has seriously affected the education process in Turkey as well as all over the world. The coronavirus epidemic (COVID-19), which started in the first months of 2020, affected the whole world. With this epidemic, countries started to follow different ways and methods in social, economic, education, and other fields in a short time (WHO, 2021). Education, on the other hand, has moved online in a short time. There are 123 distance education units in universities in Turkey. These units continued their training activities online using their infrastructure during the COVID-19 process (YÖK, 2021). Distance learning is a formal education method affiliated with an institution where teachers and students are in different environments and they communicate with each other through interactive communication technologies. Many universities in Turkey provide distance education services for departments. Before the pandemic, some universities (Anadolu university etc.) have performance-based courses in their distance education modules. According to Artaç (2018) distance education of instrument lessons at conservatory level, According to the views of the

educator regarding the instrumentation method, direct intervention at the initial stage of the instrument. difficulty in understanding technical behaviors such as holding posture from the screen, internet interruption, Due to problems such as delay and the inability to transmit the sound exactly, musical expressions, sonority ,negative effects such as not being able to be reflected, simultaneous accompany not possible. In related studies at pandemic period, it is seen that they encountered many difficulties due to the internet and applications in distance education during the pandemic period, problems related to inexperience, technological infrastructure and competence, problems related to communication and interaction, and limited preparations, (Afacan, 2022; Ayaz, 2021; Çardak and Güler 2022; Kahraman, 2020; Şenol Sakin, 2021;). As Romitsovsky stated, it is necessary to determine and develop a targeted education model and to support the technological infrastructure in order to carry out distance education activities. (Romizowski, 2004). Online education, including online teaching and learning, has been studied for decades. Related research suggests that effective online learning results from careful instructional design and planning, using a systematic model for design and development (Branch and Dousay, 2015). However, as it is known, it is stated in many studies that with the sudden transition to distance education in the whole world and in Turkey during the Covid 19 period, it does not provide an effective and systematic distance education process. Emergency online teaching (EOT) due to COVID-19 is different to well planned online learning experiences (Lorenza & Carter, 2021). Therefore, the transition to emergency distance education brought many difficulties and inexperience, mainly technology (Barbour et. al.2020). As can be seen, the conservatories had to adapt quickly to the distance education process without preparation and infrastructure during the COVID-19 process. As stated in the literature, it is seen that the fields that provide education for the application of fine arts, music and visual arts are most negatively affected.

However, this process has brought with it mainly negative factors. Visual Arts (painting, sculpture, etc.), Auditory Arts (music, etc.), and Dramatic Arts (opera, ballet, etc.), namely Fine Arts, are among the applied courses that are thought to be negatively

affected in the distance education process (Yüçetoker, et al. 2021, p.110). Bu kısım çıkartıldı.Our and Sonsel (2021), in their study named COVID-19 and Digital Literacy: Assessing Pre-service Music Teachers' Views on Piano Lessons Provided in Emergency Remote Teaching shows that due to the lack of synchronization and sound problems due to the lack of technical infrastructure and also the insufficient level of digital literacy, They concluded that the students were of the opinion that the piano lessons could not be conducted effectively.Performance-based online courses, such as instrumental lessons and singing activities, are not based on reading materials. The student should watch the teacher to learn how to hold a musical instrument, how to produce sound, and, on occasion, the necessary body movement for musical expression (Koutsoupidou, 2013, p.143) In this context, as a specific condition, music and performance-based online courses are affected quite negatively by the pandemic process.

Piano education is considered an instrument of education accepted all over the world (Yüçetoker et al., 2021). The piano lesson is used as a supporter in all kinds of lessons in the related field. Piano lesson and piano accompaniment can be seen as the most important supporting lessons for a singer. The individual who aims to be a singer performs a large amount of practice related to singing through piano lessons. At the same time, playing the piano is a basic lesson that can be used in terms of practice while creating the singing repertoire. In addition, as Kutluk (2001) stated, piano lesson is a basic lesson in music education at all levels. The important part of an opera singer's repertoire consists of opera arias and pieces. These accompaniments could not be performed by the orchestra; in environments such as lectures, workshops, exams, competitions, or recitals, these accompaniments are performed with the piano. Piano accompaniment is an integral and compulsory part of an opera singer's educational process and professional life. (Artaç, 2012, p227)In this process, the fact that piano and accompaniment lessons could not be carried out synchronously brought many negative factors.

In the twentieth century, a great invention has completely changed the world's perception of the world. The development of the new fields of human production and

life has had a great impact. This is the birth of the computer (Li, 2016, p.120). The use of computers and technology can be seen as the most important tools in distance education. For online teaching, there is a need to follow technological progress, higher internet speed connections, and higher accuracy in lessons that require musical performance and the creation of virtual environments that will reduce the socio-psychological gaps that can be caused by distance education (Koutsoupidou, 2013). In this context, "A typical phenomenon of artistic education should have developing and active implementing of electronic educational resources, using the information and multimedia sources, electronic textbooks and manuals, educational and methodical software tools, etc" .-Havrilova et. al. (2019) states that electronic resources should use effectively in artistic art education As stated above, distance education is based on certain criteria and technological materials. Due to the suddenness of the transition to the pandemic, unpreparedness has caused many disruptions.

During the COVID-19 process, many studies have been carried out based on the opinions and experiences of music educators and students in Turkey and around the world about the emergency online teaching (EOT) (Akyürek , 2020; Calderen-Garrido and Gustems-Carnicer, 2020; Daubney and Fautley, 2020; İnal et al., 2021; Nichols, 2020; Özer Üstün, 2020; Ryan and Mayo, 2021 Sarıkaya, 2021 A ;). In general, these to online education and online music education studies show that there is a general adaptation problem in music education. With the sudden transition, it is seen that many problems are encountered in the internet, technology, economics, and social and psychological fields.

In Akyürek's (2020) research, it is seen that the global epidemic, which is developing in an unusual way all over the world and disrupts face-to-face education, caught the lecturers working in the music programs of universities unprepared. In these studies of Umuzdaş and Baş (2020), Ozer and Ustun (2020), it was stated that there was a loss of performance in applied fields in general and that during the Covid 19 distance education process. According to Neuhaus (1993), music is a tonal art. Since music is a tonal art, the most important task (the primary task of any performer) is to work on the

tone. Courses in online distance education can be conducted synchronously or asynchronously. During the Covid 19 period, due to the emergency distance education process, there were major disruptions in education due to the loss of non-verbal elements such as tone, synchronization during education, mimics and gestures, which are important in music education. not implemented effectively enough. This is due to reasons such as the inadequacy of the internet and technical infrastructure, and the fact that educators and students are unprepared for online education.

In this study, using qualitative research methods, an in-depth view of the experiences of conservatory students regarding these two courses was attempted to be established, and a detailed framework was tried to be established regarding the process.

For this reason, it is aimed to determine the views on Covid-19 emergency remote education about piano and accompaniment lessons, which can be considered as the basis of conservatory education and are thought to have a special importance in singer education. In this context, the following research problems were used:

- 1-) What are the opinions of conservatory music students about online distance learning?
- 2-) What are the positive factors for piano education in distance education?
- 3-) What are the negative factors for piano education in distance education?
- 4-) What are the positive factors for accompaniment education in distance education?
- 5-) What are the negative factors for accompaniment education in distance education?
- 6-) What are their educational expectations and demands about online distance learning?

METHODOLOGY

Study Pattern and Study Group

This study is a qualitative study and has a phenomenological pattern in that it focuses on evaluating the experiences of the 3 state conservatories regarding piano and accompaniment lessons during the COVID-19 period. The snowball sampling method was used in the selection of the participants. The study group, which was determined by the random sampling method, consists of 14 singing students (N=14 ,11 female, 3 male) from the state conservatories of three different universities who voluntarily agreed to participate in the study. Phenomenology is people's understanding, feelings, and perspectives about a particular phenomenon or concept and how they experience this phenomenon, enabling them to express their perceptions. It is a qualitative research method used (Ros et.al.1995,p,1124). 1124). According to Creswell (2013), participant selection strategies are within a very narrow range in phenomenological studies. Because individuals with experience of the studied phenomenon were required, this study used Patton's (2002) homogeneous method. To conduct the study, permission was obtained from the Ankara University Ethics Committee. Participants were informed about the study and were asked about their experiences in accompaniment and piano education in online education. According to Seidman, the research method most consistent with people's ability to construct meaning through language is interviewing (Seidman, 2006). The researcher conducted telephone interviews lasting 20–30 minutes, depending on the students' availability, from February to July 2021. The major limitation of the study is that it consists of students whose field is opera. After each question asked in the interviews with the participants, the answers were repeated and confirmation was requested from the participants. Misunderstood questions or parts were corrected immediately. Before the interview, each participant was explained about the research and the interview. This study, which focuses on the experiences of conservatory students regarding piano and accompaniment lessons during the COVID-

19 process, has an interpretative phenomenological design that aims to identify relevant views.

Data Collection Tool

The data in the research were obtained through the semi-structured interview technique with the form created with open-ended questions created by the researcher within the framework of the literature. The data for this study were gathered through a semi-structured interview process, which entailed asking semi-structured but flexible interview questions, with the majority of the interview consisting of problems to be clarified, collecting specific data from each participant, and containing no pre-determined statement and question details (Merriam, 2018, p.87). The study's topic is based on the approaches and perspectives of distance education students. Before the application, pilot interviews were conducted on a group of 5 people. First of all, general questions were asked of the participants about their views and experiences regarding distance education in general, as well as about the subjects they were satisfied or dissatisfied with. However, it was seen that the collected data was insufficient as a sufficiently detailed and detailed answer could not be reached.. The researcher and three field expert examined the answers given whether they were clear enough to the questions and whether the answers reflected the answers to the questions. It was agreed that more specific questions should be asked in order to get more specific answers. The research questions were updated in line with the interview held within the scope of the pilot study and updated in line with the expert opinions. After the review, the questions were updated and detailed. Three music education field specialists evaluated the proposed questions and necessary corrections were made based on their feedback . Before the interview, each participant was told about the research and the interview. Semi-structured conversational interviews support full and equal discussion between the participants and the interviewer (Macioni and Plummer, 2005). After each question asked in the interviews with the participants, the answers were repeated and confirmation was requested from the participants. Misunderstood questions or parts were corrected immediately.

Research Ethics:

Before starting this study, research ethics permission was obtained with the decision numbered 03/66, taken at the meeting of the Ankara University Ethics Committee on December 2, 2021. In the process of obtaining the data, the participants were informed about the research, and their participation was carried out on a voluntary basis. Research and publication ethics were complied with during the data collection process. The bibliography of the research is arranged according to scientific citation rules and is given in full. The document regarding the approval of the Ethics Committee is given in Annex 1.

Data Analysis and Trustworthiness

The researcher converted data obtained from the interview audio recordings to written text and coded them. Next, using the MAXQDA software program, the researchers analyzed the data using inductive content analysis. The data collected in the content analysis should be conceptualized in line with the study objectives, and themes should be determined considering these concepts. Yıldırım and Şimşek (2013) also state that in content analysis, the collected data should be conceptualized in line with the purpose of the research and themes should be determined according to these concepts. During the interview process, participants were asked to what extent their statements reflected their thoughts and feelings; they were then provided the opportunity to revise their statements, adding or deleting content. The coding was done by another expert in the field and by the researcher. After checking the coding, categories, themes, and all other stages in the light of the literature, the researchers determined to what extent the results were representative of the analyzed dataset (Poggenpoel and Myburgh, 2003). The reliability ratio between coders is not expected to be more than 70%; preferably, it should be close to 80% or even more than 90% depending on the dataset's size (Arastaman et al.; 2018; Baltacı, 2017, Fidan and Öztürk, 2015; Miles and Huberman, 1994) Our coders achieved compatibility of 88%, and themes obtained from data analysis were supported with exact quotations.

FINDINGS and COMMENTS

The results obtained in this study were collected under six categories, including the opinions of the participants about negative and positive opinions, factors, problems, and expectations related to distance education. The results were presented with the statements of the participants in line with the data obtained from the participants. The concept map of the study is shown Figure 1. below.

Figure 1. Concept Map Regarding the Evaluation of Student Opinions on Accompaniment and Piano Courses in the Covid -19 Process

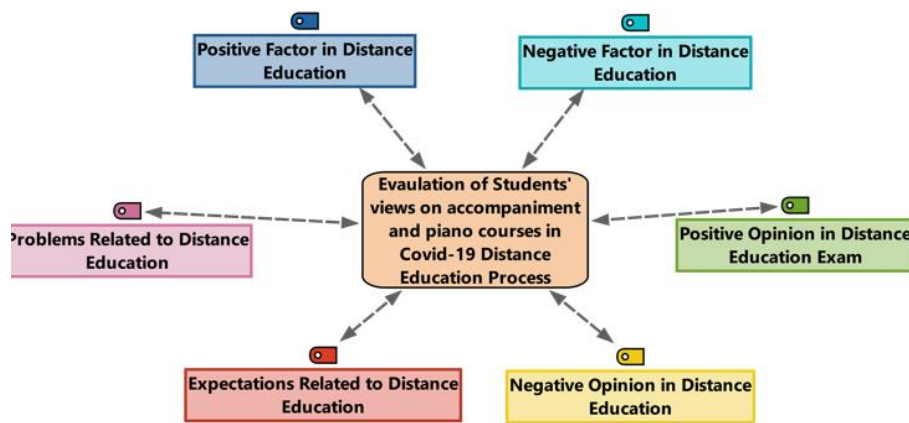


Figure 1. Concept Map Regarding the Evaluation of Student Opinions on Accompaniment and Piano Courses in the Covid -19 Process

As a result of the distance education evaluations of the conservatory students, they are collected into 6 categories: These categories consist of positive, negative opinions and factors related to distance education, problems encountered, demands and expectations.

It is seen that similar concepts have been mentioned in the related literature as well. The positive opinions of the students about distance education can be seen in Figure 2.

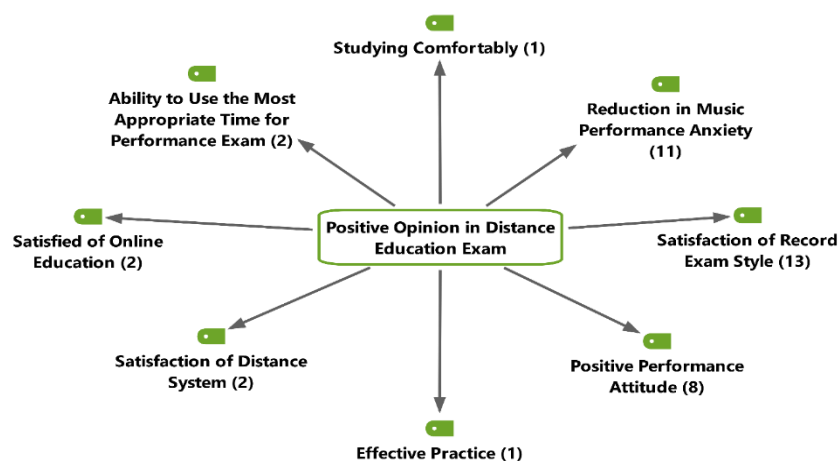


Figure 2. The Positive Opinions of the Students About Distance Education

It has been determined that the most positive opinions of the students in distance education are due to the fact that the exams related to piano and accompaniment lessons are based on records. They can adjust the recording time according to their own time, and in this context, they approach the performance more positively.

Conservatory students have unlimited rehearsal opportunities in piano and accompaniment lessons due to recording-based exams, a reduction in mistakes made during performance, access to teachers outside of academic hours, saving time, no transportation and flexible time. Its use is in distance education. It was found that there are positive factors. These findings are also similar to the positive factors related to distance education mentioned in the literature. Positive factors according to students in distance education are shown in Figure 3.

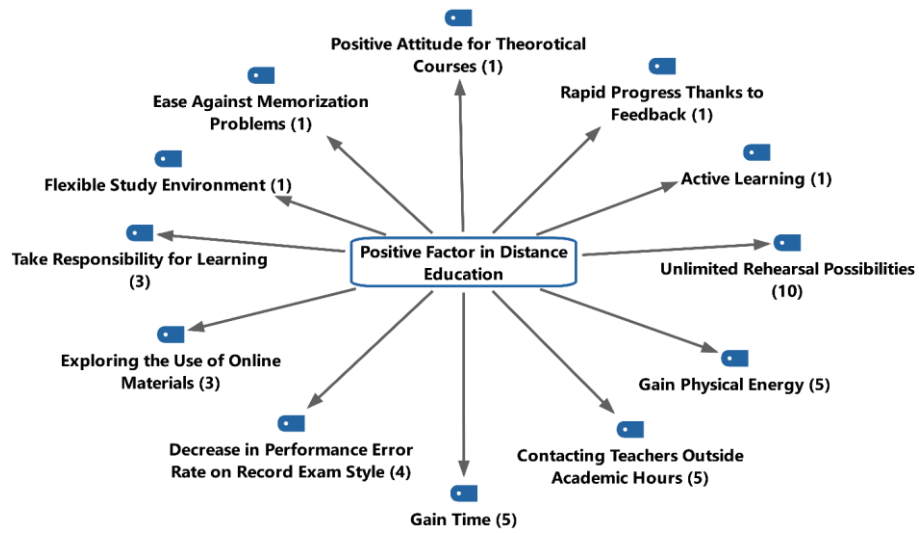


Figure 3. Positive Factors According to Students in Distance Education

It was found that the students reported negative opinions about distance education in piano and accompaniment lessons and preferred face-to-face education. It has been found that the anxiety of reaching perfection in the exams based on records affects them negatively, and they also think that this situation will lead to anti-sociality. Negative opinions according to students in distance education are shown in Figure 4.

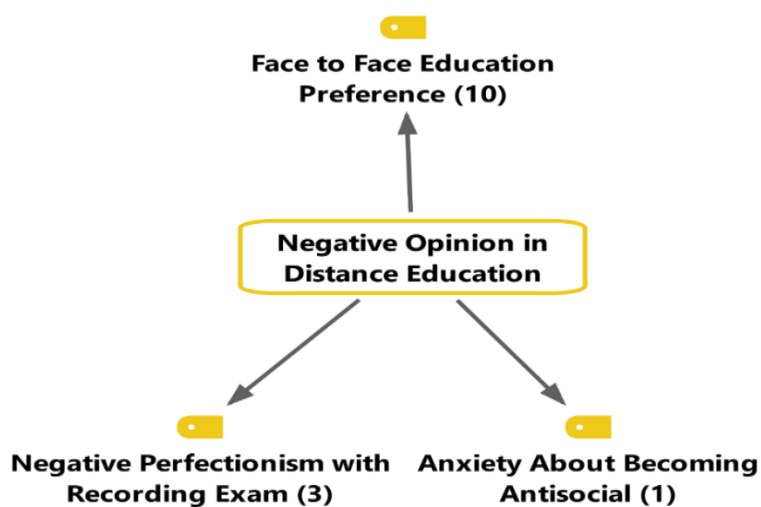


Figure 4. Negative Opinions According to Students in Distance Education

The most negative factors in distance education regarding piano and accompaniment lessons for conservatory students are the lack of feedback in learning and comprehending musical interpretation in piano and accompaniment lessons. Following this, it was found that the educator's gestures and facial expressions, body language, and lack of interaction with the environment, teachers, and peers, had problems in learning the subjects based on technique, and they evaluated these as negative factors. Negative factors according to students in distance education are shown in Figure 5.

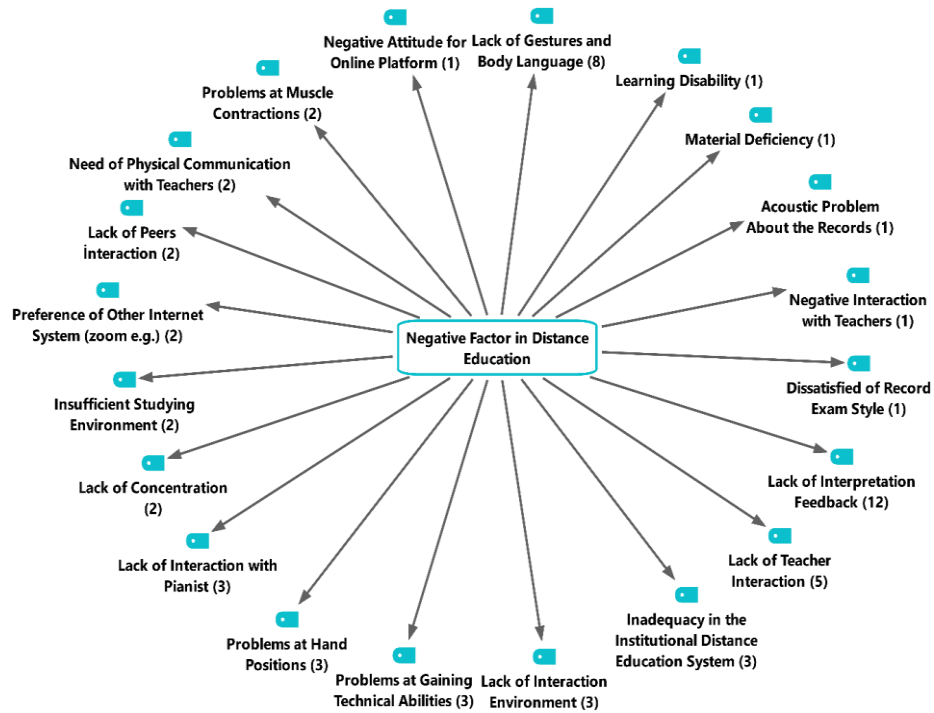


Figure 5. Negative Factors According to Students in Distance Education

1-) The first sub-problem of the research, "What are the problems of conservatory music students in distance education in piano and accompaniment education?" has been researched. The problems of the conservatory's music students in distance education in piano and accompaniment education are shown in Figure 6.

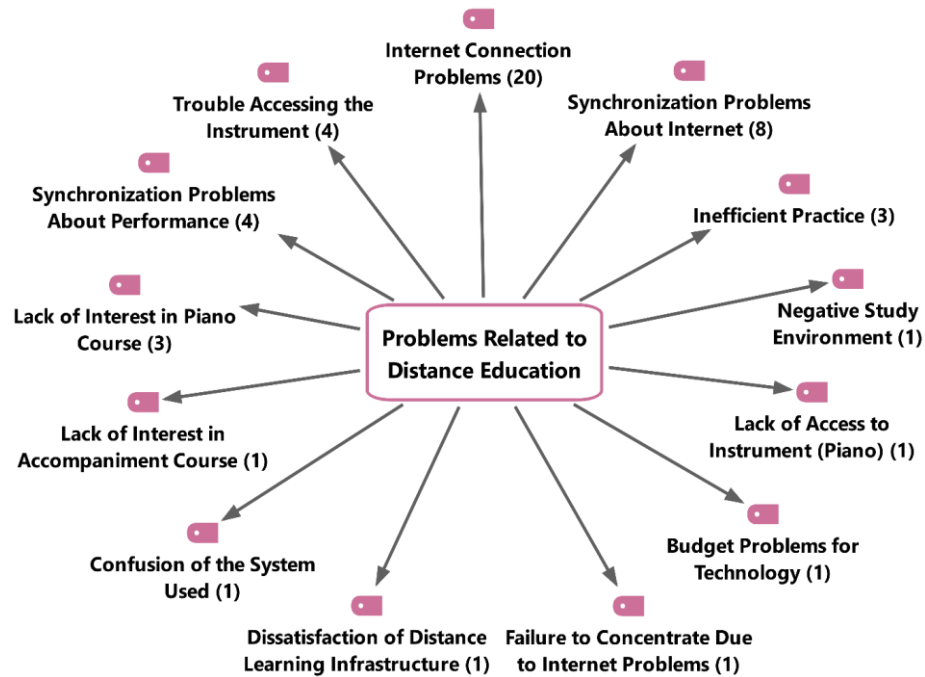


Figure 6. The Problems of the Conservatory’s Music Students in Distance Education in Piano and Accompaniment Education

First of all, students expressed many problems related to piano and accompaniment education. A significant part of these is due to internet and infrastructure problems. In line with relevant literature, the learning difficulties caused by not being able to use gestures and mimics in student and teacher communication, reluctance to the course brought on by the online environment, low motivation, internet connection problems, and the budget that cannot be allocated to technology are described. The statements of some of the participants are given below.

“I would like to take piano lessons one-on-one. Let my teacher see my hands or let me see his. He can't see my hands. It's not clear even if you zoom in on the fingers. I can say that it was negative in terms of applied lessons”.

“Even if we connect from a location where the internet connection is clear, we can experience the interruption. The student and teacher cannot see the facial expressions and facial movements at that moment.

“A distance education system was used. I'm trying to attend classes, but it didn't work. The sound freezes a lot. If the internet was good, the teacher could tell us our mistakes”.

“Although there is a piano in my house, some of my friends did not have a piano. It is very difficult for music departments.

“We have to work harder ourselves. The responsibility of learning and teaching also belongs to us. Sometimes it is difficult to manage things”

“We cannot interact directly with the teacher. From a gesture or a look, I can clearly understand what I'm doing wrong. Or when teacher show me what I need to do at once, I understand more clearly. This does not possible in online training”.

“In distance education, we are all at home; we all have different living conditions. But since I am part of a large family, I would prefer to be at school”.

“I had cramps in my arms. I couldn't handle it. My teacher could not intervene in this process. I was pulling my shoulders up. I couldn't handle these”.

“Tech stuff is very expensive. Not everyone can afford it. I couldn't even attend the classes. I still have friends who are unable to attend classes because their phones and computers do not support it”.

“I can't concentrate due to internet disconnection. In online classes, I can't get into some apps. The school's system often freezes a lot”.

2- The second sub-problem of the research, "What are the positive factors for piano education in distance education?" has been researched. The students stated some positive factors in piano education. Exams were requested as registration in this process in order to avoid any loss in the online system. Regarding this situation, the students mention that, depending on their recordings, they have the opportunity to play and

work until they get the recording they want and like. The statements of some of the participants are given below.

“If we get excited during the face -to- face exam, our hands tremble or something happens, there is no turning back. We have a chance to take the online recording exam again and again until we are the best. That was the positive side”.

“I became more comfortable at home. Our exams are video recorded. You can shoot several videos here. It has been such an advantage for me”.

“We can be in constant communication. Of course, the opportunity to reach teachers outside of academic hour and learn whether it is right or wrong with audio recordings is among the positive factors”.

“It also saves us the time we would have spent outside. There is more time to study at home”.

“It's more positive for me to make a video recording, I shoot what I played best, I shoot whatever is right, but this is also an advantage.

“There is time spent on the road in the normal education period. In online education, studying at home on our own a very productive process for me”.

“As a positive factor, it is enjoyable to do it in a comfortable home environment. And we do it at the appropriate times”.

“ We were very nervous in front of the jury. But now that we've doing video recordings, we can do it very easily”.

“Since we do not have live communication, we should put more effort into it. But I am happy with it. It was good for me to be aware of such a responsibility”.

3-)The third sub-problem of the research, “What are the factors that conservatory students find negative about piano education in distance education?” has been researched. Negative factors are the lack of interaction due to the lack of physical contact with the teacher and the absence of gestures and facial expressions. The students

state that they see the teacher's inability to interfere with hand positions, arm contractions, and finger numbers as a major deficiency. In addition, they state that they have financial difficulties with internet infrastructure and access to computing resources. The statements of some of the participants are given below.

“We can't see each other. My finger numbers can get mixed up. There are times when I can't get the positions right”.

“I had to buy a piano too. Some people who had to drop out because they couldn't afford the piano. That was the tragic part”.

“You can see my hand directly when face-to-face. It is visible from the system, but it is better when face-to-face”.

“I had a muscle contraction. But my teacher could not intervene. Unfortunately, I still have muscle contractions. I was pulling my shoulders up. I couldn't handle these”.

“In face-to-face lessons, I can clearly understand what I am doing wrong from gestures and your glance. Or when you show me what I need to do at once, I understand more clearly. This does not happen inevitably online. Not so possible. For example, when we were at school, we could come and work together outside of class during school hours. It can also be in distance education, but we are not used to it yet”.

4-) The fourth sub-problem of the research, “What are the factors that conservatory students find positive about accompaniment education in distance education ? ” has been researched. In general, the memorization problem is caused by the convenience of recording whenever they want in the online accompaniment course. They also state that they do not experience music performance anxiety. Below are the statements of the participants.

“You can never cut the performance in front of the jury exam, however, you can do it when you feel the best while recording. But even if you are bad in the exam, you can't cut it.

“We have one chance in the exam. This can be stretched when we are at home. We can send a recording that we don't get stuck with until we get it right as we want”.

“Since there is no jury, we adjust our bodies and records accordingly whenever we want”.

“I discovered possibilities on the internet. I can work on these records multiple times”.

“It is definitely not like the face-to-face accompaniment lessons. However, by recording our teacher's work, we can follow and work on that piece outside of class hours when we are at home”.

5-) The fifth sub-problem of the research, “What are the factors that conservatory students find negative about accompaniment education in distance education? ” has been researched. In accompaniment classes, due to the internet infrastructure, the students inability to synchronize with the accompanist at the same time made the accompaniment lesson almost impossible. They stated that one of the most upsetting negative factors for the students was not being able to see the accompanist's mimics and gestures, as well as not being able to hear the accompanist's breath in certain places throughout the piece. Again, these findings are similar to those in the relevant literature. The statements of the students regarding this situation are given below

“I think the most negatively affected course is the accompaniment course. The synchronization problem is getting too much. In other words, when my teacher plays the piano, it takes 1 second to 2 seconds for him to come to me, and it is not possible because there is a synchronization problem. In addition, since we are not side by side, I cannot hear the breath sounds we take, nor the entrance sounds. We cannot hear the entrance sounds , and therefore, it becomes impossible to accompany”.

“The sound cuts out when I sing while the piano is playing. Two voices cannot be heard at the same time”.

“The synchronization never happened. He was telling me whether I made a mistake on the record or not”.

“There are disconnections on the internet; the sound is late. I learn the nuances of the lesson from my teacher and how to do it; more piano here, more forte here, etc. In face to face education I was learning faster. Unfortunately, we can not do this in online education”.

I am taking too many audio recordings. That's why my voice is so tired”.

“The system gets in the way. Two seconds later, it comes again. We cannot achieve a musical draw”.

6-) The sixth sub-problem of the research, "What are the expectations of conservatory students about piano and accompaniment education in distance education?" has been researched. In general, expectations for increasing the quality of the internet in online education, increasing the course hours, and eliminating the synchronization problems were stated. The statements of the students regarding this situation are given below.

“The worst part of distance education was the things, you wish face-to-face. The sound freezes a lot. If the internet was good, the teacher could have seen our mistake”.

“Voice lessons can be online, but this is not the case for accompaniment lessons. The delay is too much”.

“Zoom infrastacture is much healthier, but as long as there are latency and infrastructure problems, the problems remain the same”.

“If there is a different application, synchronization can be kept and lessons can be taken from there. There is a problem with the internet. Our voice does not go the other way”.

“If our system was better, we would feel closer and understand each other better”.

“Frankly, I do not want applied courses to be online. It can only be pedagogic lessons.

“Some things that limit us, the quality of the internet, etc”.

“I'm not happy with the system being out of synchronization and not being able to enter the system and it's very slow”.

“I want to increase the class hours in online education”.

DISCUSSION and CONCLUSIONS

In the study, the inability to perceive the body language of the educator in the piano and accompaniment lessons and the inability to mimic gestures manifest themselves as a common result. This result is similar to the results of the related research in the literature, which showed that although there are not many problems in the theoretical courses, there are problems in the applied courses (Koutsipidou, 2013, Ozer Ustun, 2020, Umuzdaş & Baş 2020). “An essential element of effective teaching is the instructor’s mastery of nonverbal communication, particularly that which effectively communicates musical expression, establishes rapport with students, and fosters a constructive learning environment (Sanford, 2020, p.2). As Sanford (2020) stated, nonverbal communication is a very important part of music education, especially at the stage of musical expression and interpretation. This result is similar to the literature in terms of not being able to read body language and gestures in online education.

AR technology has been established and matured to the peak where the education sector can use it for effective teaching and learning especially to provide a realistic learning experience to the students (Tan & Lim, 2018). Using computers in the classroom may allow the simulation of situations not previously possible or imagined. AR can be used as a tool in the learning teaching process with respect to musical perception (Martins et al.,2015). Instrument teaching basic technical subjects such as posture, sitting, and position has critical importance. In this context, in online education, especially in instrument training, the course contents can be supported with various resources and, augmented reality applications can be included in the program within the scope of technical possibilities.

Today, the rapid changes and developments in information and communication technologies affect all sectors, which includes a positive impact on the field of education. For this reason, it is important that teachers make effective use of technology and keep up with innovation to meet the needs of the new generation (Gorgoretti, 2019, p.1). However, conservatories in Turkey were caught unprepared for the COVID-19

process, as in the rest of the world (Akyürek, 2020; Octaviaoni, 2021; Thorton, 2020). As a result of the research, it is seen that the most striking result is that the problems related to the internet infrastructure are one of the biggest problems for students. Again, although there is a relative satisfaction with synchronous education, especially in piano lessons. However, the students cannot synchronize with the accompanist at the same time in the accompaniment lessons due to the internet infrastructure in the accompaniment lessons that makes the accompaniment lesson almost impossible. This result shows that the accompaniment course could not be held and continued in an inefficient way. It's not only countries, but also institutions that organize online education or training activities that are developing their own infrastructure. (Aydın, 2003, p.29). According to the results of the research, it has been concluded that students and educators use other internet infrastructures such as WhatsApp and Zoom for distance education more often than the distance education platforms in their own universities. Similar results were obtained in the related literature. When the teachers prepare for the next lesson, they must also think about what platform was used to deliver the material to study at that time. Most of them used Zoom and Google Meet platforms to teach, so students could directly join the virtual class (Octaviani, 2021).

Duffy and Healy (2017) state online that the deterioration of the visual cues between the student and the teacher reduces the rate of progress in learning. The results of the research showed that the students can't catch clues and are not perceived instantly, so their progress rate decreases. It is seen that this situation is significantly inadequate for students in terms of motivation in the psychomotor, cognitive, and especially affective dimensions of online education (Okan, 2021). The results obtained in the research are similarly consistent with the relevant literature. Since students cannot see gestures and facial expressions, they cannot catch visual and kinesthetic cues. In this case, it is necessary to update distance education quickly and develop technical infrastructures, and to make changes in in-service training and curricula related to distance education for educators and students, depending on the fact that distance education has a permanent place in the future of music education.

REFERENCES

- Afacan, Ş. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen keman eğitimi derslerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 472-487.
- Akyürek, R. (2020). The views of lecturers about distance music education process in the pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1790-1833. ISSN: 2587-0238
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Validity and reliability in qualitative research: A theoretical analysis. *YYU Journal of Education Faculty*, 15(1), 37-75.
- Artaç, A. (2012). Operaların piyano eşliklerinin yorumlanması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 227-242. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23061/288936>
- Artaç, A. (2018) Konservatuvar düzeyinde enstrüman eğitiminde uzaktan eğitim metodu ISAS 2018 - *Ist International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, Kemer-Antalya, Turkey, Apr 11, 2018
- Ayaz Töral, D. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çalgı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri . *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* , 5 (1) , 21-43 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/60841/811160>
- Aydın, C. H. (2003). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler, *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, 221, Yazı: 419.retrieved from, https://www.emo.org.tr/ekler/7e8f8e5982b3298_ek.pdf?dergi=327
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barbour, M. K., LaBonte, R., Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., ... & Kelly, K. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/101905>, 09.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Branch, R.M.,& Dousay, T.A. (2015) *Survey of instructional design models*. 5th Edition, Association for Educational Communications and Technology, Bloomington.
- Calderón-Garrido,D. & Gustems-Carnicer, J. (2021) Adaptations of Music Education in Primary and Secondary School Due to COVID-19: The Experience in Spain, *Music Education Research*, 23(2), 139-150, DOI: 10.1080/14613808.2021.1902488


- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal.
- Çardak, U. Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Şubat Özel Sayısı*, 323-353.
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068111>
- Daubney, A., Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114.
<https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>
- Duffy, S., Healey, P. (2017). A new medium for remote music tuition. *Journal of Music, Technology and Education*, 10(1), 5-29
http://doi.org/10.1386/jmte.10.1.5_1
- Fidan, T., Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220
- Gorgoretti, B. (2019). The use of technology in music education in North Cyprus according to student music teachers. *South African Journal of Education*, 39(1).Doi: 10.15700/saje.v39n1a1436
- Havrilova, L.H., Ishutina, O.Y., Zamorotska, V.V., & Kassim, D.A. (2019). Distance learning courses in developing future music teachers' instrumental performance competence. in: kiv, a.e., soloviev, v.n. (eds.). *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih.429–442. Retrieved from:
https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=CjwKCAiA7dKMBhBCEiwAO_crFCgFOm301IDj1_flfDzFtI97pyWJzO4BL_gFfd-zxGcTkI9wEYqTvhoCRWIQA_vD_BwE.
- İnal, İ. , Sakarya, G.,Zahal, O. (2021). COVID-19 Pandemi döneminde Eba platformunda gerçekleştirilen müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance* , (18) , 232-253 . Doi: 10.31722/ejmd.960092
- Kahraman, M. E. (2020). Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat-İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.
<https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Koutsoupidou.,T. (2013) Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges.doi: 10.12681/icodl.5367th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens,

- Greeceproceedingshttps://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/536 09.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kutluk,Ö. (2001) *Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi: Gazi Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı/Yayımlanmamış Doktora Tezi.*
- Li, M. (2016). Smart home education and teaching effect of multimedia network teaching platform in piano music education [J]. *International Journal of Smart Home*, 10(11), 119-132.http://dx.doi.org/10.14257/ijsh.2016.10.11.11
- Lorenza, L.,& Carter, D. (2021). Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100057 - 100057.
- Macionis, J.J., & Plummer.K. (2005). *Sociology: A global introduction*. Essex: Pearson Prentice Hall
- Martins, V. F., Gomes, L., Paiva Guimarães, M. (2015, June). Challenges and possibilities of use of augmented reality in education. *In International Conference on Computational Science and Its Computational Science and Its Applications -- ICCSA 2015*. ICCSA 2015. Lecture Notes in Computer Science, vol 9159. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21413-9_16
- Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and implementation* (Trans. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M., B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: CA: SAGE.
- Neuhaus, H. (1993). *The Art of piano playing, trans. KA Leibovitch* .London: Kahn & Averill, 1993.
- Nichols, B. E. (2020). Equity in Music Education: Access to learning during the pandemic and beyond. *Music Educators Journal*, 107(1), 68-70.Doi: 10.1177/0027432120945151
- Octavioni,S. (2021)Advances in social Science, education and humanities research, volume 552, *Proceedings of the 4th International Conference on Arts and Arts Education (ICAAE 2020)* Published by Atlantis Press SARL
- Octaviani, K. S. (2021, June). Music education in the Covid-19 Pandemic: Challenges of distance learning and digital platforms. In *4th International Conference on Arts and Arts Education (ICAAE 2020)* (pp. 146-149). Atlantis Press. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 552 *Proceedings of the 4th International Conference on Arts and Arts Education (ICAAE 2020)*

- Omur, Sonsel, O. (2021). COVID-19 and digital literacy: Assessing pre-service music teachers' views on piano lessons provided in emergency remote teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 117-126. doi:<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.117>
- Okan, H. (2021) An overview of the implementing applied courses in music education during the pandemic, *Istanbul International Modern Scientific Research Congress*, İstanbul, Turkey, ISBN: 978-605-70671-1-1
- Özer, B., Ustun, E. (2020). Evaluation of students' views on the COVID-19 distance education process in music departments of fine arts faculties. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 556-568. Doi:10.20448/journal.522.2020.63.556.568
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness?(A: research_instrument). *Education*, 124(2), 418-423
- Romiszowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? factors leading to success or failure of an educational Technology Innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5–27.<http://www.jstor.org/sFigure/44428871>
- Romiszowski, A. J. (2004).
- Rose, P., Beeby, J., Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Ryan, S. D., Mayo, W. (2021). Music education and distance learning during COVID-19: a survey. *Arts Education Policy Review*, 1-10. Doi: 10.1080/10632913.2021.1931597
- Sanford, R. (2020). Nonverbal communication in the music classroom. *Visions of Research in Music Education*, (37). Retrieved from <http://www.rider.edu/~vrme>.
- Sarıkaya, M.(2021) (Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100.<https://doi.org/10.32547/ataunigsed.835720>
- Seidmann, I. (2006) *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027
- Şenol Sakin, A. (2021). Flute education in turkey in the process of covid-19 pandemic. *Journal of Education in Black Sea Region*, 6(2), 3-28. <https://doi.org/10.31578/jrebs.v6i2.230>

- Tan, K. L., Lim, C. K. (2018, September). Development of traditional musical instruments using augmented reality (AR) through mobile learning. *In AIP Conference Proceedings* (Vol. 2016, No. 1, p. 020140). AIP <https://doi.org/10.1063/1.5055542>.
- Umuzdaş, S.,Baş, A. H. (2020). Konservatuvar Öğrencilerinin COVID-19 Salgını Sürecindeki Uzaktan Eğitim İle İlgili Algılarının ve Deneyimlerinin Araştırılması . *Yegah Musiki Dergisi* , 3 (2) , 204-220 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yegah/issue/59004/824492>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- WHO, (2021). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on 2019 novel coronavirus, <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---21-october-2021>, 09.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- (YÖK, 2021). Statement on distance education to be applied at universities. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> 11 aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yücetoker, I., Angi, Ç. E.,Kaynak, T. (2021). Evaluation of asynchronous pianoeducation and training in the Covid-19 era. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 109-117.<https://doi.org/10.5897/ERR2021.4136>

ORCID

Hepşen OKAN  <https://orcid.org/0000-0002-8019-9755>

GENİŞ ÖZET

COVID-19 pandemi süreci tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sürecini ciddi şekilde etkilemiştir. 2020 yılının ilk aylarında başlayan koronavirüs salgını (COVID-19), tüm dünyayı etkisi altına aldı. Bu salgınla birlikte ülkeler kısa sürede sosyal, ekonomik, eğitim ve diğer alanlarda farklı yol ve yöntemler izlemeye başladılar (WHO, 2021). Eğitim ise kısa sürede çevrimiçi ortama taşınmıştır. Türkiye'de üniversitelerde 123 uzaktan eğitim birimi bulunmaktadır. Bu birimler, COVID-19 sürecinde (YÖK, 2021) altyapılarını kullanarak eğitim faaliyetlerine uzaktan eğitim olarak devam etti. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda buldukları ve etkileşimli iletişim teknolojileri aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurdukları bir kuruma bağlı örgün eğitim yöntemidir. Türkiye'de birçok üniversite uygun bölümler için uzaktan eğitim hizmeti vermektedir. Pandemi (COVID-19) sürecinden önce üniversitelerde enstrüman eğitimi veren uygulamalar olmasına rağmen, yaygın bir biçimde kullanılmadığı söylenebilir. Görüldüğü gibi konservatuarlar COVID-19 sürecinde hazırlıksız ve altyapısız olarak uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Romitsovsky'nin belirttiği gibi, uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için hedefe yönelik bir eğitim modelinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve teknolojik altyapının desteklenmesi gerekmektedir. (Romitsovskiyi, 2004). Ancak bu süreç başta olumsuz faktörleri de beraberinde getirmiştir. Görsel Sanatlar (resim, heykel vb.), İşitsel Sanatlar (müzik vb.) ve Dramatik Sanatlar (opera, bale vb.), yani Güzel Sanatlar derslerinde olumsuz etkilendiği düşünülen uygulamalı dersler arasındadır. (Yüce Toker vd. 2021, s.110). Enstrümantal dersler ve şarkı söyleme etkinlikleri gibi performans dayalı çevrimiçi kurslar, okuma materyallerine dayalı değildir. Öğrenci, bir müzik aletinin nasıl tutulacağını, sesin nasıl üretileceğini ve zaman zaman müzikal ifade için gerekli vücut hareketlerini öğrenmek için öğretmeni izlemelidir (Koutsoupidou, 2013, s.143) Yukarıda belirtilen sebeplere bağlı olarak, müzik ve performans dayalı çevrimiçi dersler, pandemi sürecinden oldukça olumsuz etkilenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Covid-19 döneminde konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitimde, piyano ve eşlik derslerine ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Araştırmada veriler konservatuvarlarda öğrenim gören öğrencilerle, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analizi ile yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler, etkenler, sorunlar ve beklentiler hakkındaki görüş ve deneyimlerine ait bulgular, toplam altı kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın en göz çarpan sonuçları teknolojik yetersizlik, piyano ve eşlik eğitiminde çok önemli olan senkronizasyon sorunun dersin etkili yapılamamasına yol açması olarak görülebilir, bununla birlikte beden dili, jest ve mimikleri okuyamamanın, piyano ve eşlik eğitiminde en olumsuz faktörler olarak belirtilmiştir. Ayrıca piyano ve eşlik derslerinde uzaktan çevrimiçi eğitimin gerçekleştiremeyeceği en olumsuz görüş olarak belirtilmiştir. En olumlu görüşlerin ise piyano ve eşlik dersleri sınavlarının, kayıt yöntemi ile değerlendirilmesi ve en iyi performans ulaşabilmek için sınırsız prova imkanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan çevrimiçi eğitimde internet kalitesinin artırılması, ders saatlerinin artırılması ve senkronizasyon sorunlarının giderilmesine yönelik beklentiler dile getirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili literatürle uyumludur. Müzik, piyano ve eşlik eğitiminin büyük ölçüde taklide dayalı bir öğretim olmasına bağlı olması sebebiyle, öğrencilerin

çevrimiçi eğitimde beden dilini rahatlıkla okuyamamaları, jest ve mimikleri göremedikleri için görsel ve kinestetik ipuçlarını yakalayamamaları büyük bir dezavantaj olarak görülebilir. Estrüman eğitiminde duruş, oturuş, pozisyon gibi teknik konular kritik bir öneme sahiptir.Yine piyano ve eşlik eğitiminde sözsüz iletişim ve senkronizasyon öğretimde önemli unsurlar arasındadır. Bu unsurlar doğrultusunda teknik becerilerin aktarımında artırılmış gerçeklik uygulamalarının, senkronizasyonun sağlanması ve jest ve mimiklerin daha rahat ve anlaşılır aktarılması için teknolojik altyapının geliştirilmesi, öğretim ortamının kalitesinin artmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim içeriklerinin, uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitim öğrenme ortamlarına göre yeniden düzenlenmesi süreci daha etkin kılacaktır.Elde edilen sonuçlara göre, müzik eğitiminde uzaktan eğitimin hızlı bir şekilde güncellenmesi ve teknik altyapıların geliştirilmesi, uzaktan eğitimin ülkemizde kalıcı bir yere sahip olmasına bağlı olarak eğitimciler ve öğrenciler için uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim ve öğretim programlarına ağırlık verilmesi, daha güncel bir yaklaşıma sahip olunmasında katkı sağlayacaktır.Bu bağlamda internet altyapısının geliştirilmesi, müfredatın güncellenmesi, artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla çevrimiçi öğrenme ortamının desteklenmesi önerilebilir.

Appendix 1. Ethics Committee Approval Certificate



T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 56786525-050.04.04 / 49478
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

25.02.2021

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hepsen OKAN

İlgi: 29/12/2020 tarihli başvurunuz.

"Konservatuvar Öğrencilerinin Piyano, Eşlik ve Solfej Derslerinde Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlıklı araştırma projesi ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 12/02/2021 tarihli toplantısında alınan 03/66 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Printmaking Courses in Distance Education Process*

Uzaktan Eğitim Sürecinde Baskıresim Dersleri

Erol Murat YILDIZ¹, Murat ASLAN², Buse KIZILIRMAK ÇEKİNMEZ³

¹Giresun University Görele Fine Arts Faculty, Painting and Printing Arts Department.
erol.murat.yildiz@giresun.edu.tr

²Gazi University Faculty of Education Department of Fine Arts Education Department
of Fine Arts Education Department of Painting Education. murataslan@gazi.edu.tr

³Niğde Ömer Halisdemir University Faculty of Education Department of Fine Arts
Education Department of Painting Education. busekizilirmak@ohu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 09.05.2022

Yayına Kabul Tarihi: 07.08.2022

ABSTRACT

This study aimed to investigate academics' perceptions of printmaking courses held during the distance education period in art universities in Turkey. Given today's understanding of art, the courses in which creativity plays an essential role and new techniques are applied need to be reorganized and developed with solid content. Printmaking holds a significant position in fine arts as it offers students who want to improve themselves and their technique the opportunity to express themselves with many techniques and materials. This paper aims to identify the difficulties, advantages, and disadvantages of academics, workshop leaders, and practice-based courses in the distance education model and their views on the process. A questionnaire developed by the researchers was presented to 30 academics who taught printmaking, an applied course, in Turkey through the distance education model. The questions were based on the questionnaire communication methods and techniques, academics' competence in distance education, students' performance, and their needs and difficulties. The data was collected electronically via "Google Forms." The data obtained from this survey were analyzed and interpreted using the SPSS program. The study was limited to the printmaking course only. Based on the data analyzed, suggestions were made for making printmaking courses more efficient and effective in distance education. When the data obtained from the academics' answers to the questions in the questionnaire are studied, it can be said that the distance education model involves many more difficulties than face-to-face teaching, removes it from the quality educational environment, and causes challenges to achieving the objectives.

***Alıntılama:** Yıldız, E.R., Aslan, M., & Kızılırmak Çekinmez, B. (2022). Printmaking courses in distance education process. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1821-1856.

Keywords: *Pandemic, Distance education, Art education, Printmaking, Academician view*

ÖZ

Bu araştırmada Türkiye'deki üniversitelerin sanat eğitimi veren bölümlerinde uygulanan uzaktan öğretim sürecinde baskiresim derslerine ilişkin akademisyen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Günümüz sanat anlayışı ile ilişkili olarak, yaratıcılığın önemsendiği ve yeni tekniklerin uygulama alanı bulduğu derslerin yeniden düzenlenerek sağlam içerikler ile geliştirilmesi gerekmektedir. Baskiresim sanatı kendini ve tekniğini geliştirmek isteyen öğrencilere birçok teknik ve malzemeler ile kendini ifade etme imkânı sağladığı için görsel sanatlar alanında oldukça önemli bir konumdadır. Makalede uzaktan öğretim modelinde atölye ve uygulama odaklı derslerin yöneticisi olan akademisyenlerin bu süreç içerisinde yaşadıkları zorluklar, avantaj ve dezavantajları, sürece yönelik görüşlerinin neler olduklarını belirleyebilmek amaçlanmıştır. Türkiye'de uygulamalı bir ders olan baskiresim derslerini uzaktan eğitim modeliyle yöneten 30 akademisyene araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anket içerisinde kurulan iletişim aracına, ders esnasında kullanılan yöntem ve tekniğe, akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecine karşı yeterliğine, öğrencilerin kazanımlarına ve ihtiyaç ve zorluklarına göre sorular ile başlıklandırılmıştır. Veriler, "Google Forms" üzerinden elektronik ortamda toplanmıştır. Bu anket sonucunda elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sadece baskiresim dersi ile sınırlandırılmış olup, analiz edilen veriler ile uzaktan eğitim sürecinde baskiresim derslerinin daha verimli ve etkili olabilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Ankette yer alan sorulara akademisyenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen veriler incelendiğinde, yüz yüze eğitime göre çok daha fazla zorlukları beraberinde getirdiği, nitelikli eğitim ortamından uzaklaştırdığı ve amaçlara ulaşmada güçlükler yaşanmasına sebebiyet verdiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: *Pandemi, Uzaktan eğitim, Sanat eğitimi, Baskiresim, Akademisyen görüşü*

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic which started in China in 2019 and affected the whole world obstructed all kinds of activities for which people got together. The World Health Organization declared COVID-19 a pandemic in March 2020, and restrictions were imposed in all countries. On March 11, 2020, the first COVID-19 case was seen in Turkey (Ministry of Health, 2020). Restrictions have been implemented in education as in all areas within the scope of the epidemic measures to minimize the risks in Turkey. Education in primary and secondary schools and universities was suspended on March 12 (Budak and Korkmaz, 2020, p.63). Restrictions were initially implemented intermittently for a short period at a time. Then, to minimize the possible risks, physical meetings for education have been wholly abandoned, and the process of distance education techniques has begun at all levels of education.

This process, which both teachers and students experienced for the first time and witnessed the developments together, has led to interesting experiences. At the same time, our understanding of education and how we interpret it have changed with the pandemic (Bozkurt and Sharma, 2020, p.2). Distance education is an education method applied as an alternative in cases where face-to-face education cannot be performed. Awareness of distance education due to technological advancements have increased due to the pandemic process. Thanks to distance education, students are able to receive education anywhere in the world via the internet, regardless of where they are. This rapid transition was due to sudden changes and compulsory conditions, making it impossible for all the necessary preparations to be completed and ready (Özalkan, 2021, p.19). The distance education model that many of us have experienced with the pandemic has a notable history. The first implementation of distance education in Turkey was started in 1927. The physical deficits of the educational institutions have led to the development of distance education. After a while, this system of distance education was started to be applied to primary, secondary, high school, and higher education levels (Kırık, 2014, p.83). The deficiencies in the infrastructure of education

were instrumental in the beginning of the distance education process and primarily caused the start of the teaching through letters method (Bayburtlu, 2020, p.134). Distance education has become more common with the introduction of teaching through letters, radio, the arrival of the television, and the establishment of Instructional Film Centers. Later, open education schools were established in an effort to increase the number of students and graduates.

Technology makes education more efficient, scalable, and accessible (Clement, 2017, p.2). The model of distance education that exhibits a healthy development process through development in technology involves teaching activities in which the teacher and the student carry out the teaching processes partially or completely synchronously and asynchronously with all kinds of tools that allow spatially separated communication with each other (Toprakçı, 2017).

The advantage of distance education is its easy access to more audiences simultaneously with an internet connection. Moreover, physical distance does not pose a problem, as active participation in education programs organized in different cities or countries can be done efficiently. Distance education also provides excellent convenience for individuals with disabilities who cannot access the institution. Also, the possibility of recording the education sessions has eliminated the student's time anxiety. The student can decide when and where to study. Thus, the student can easily adjust the timing of his or her education according to his or her schedule. In addition, the student can progress faster or slower at his or her own individual pace without being dependent on the community. One of the main advantages of distance education is that it allows you to adapt your learning to your work and home life. Having the internet is sufficient to connect. As with a full-time course, students may find themselves gaining valuable, transferable skills such as planning and research. Distance education usually costs less than full-time tutoring. The distance education processes can be continuously improved by efficiently carrying out, monitoring, and evaluating the instructor.

Distance education has also disadvantages as well as its advantages. Distance education systems, which require a considerable internet and program infrastructure, are very

costly at the initial establishment stage. Problems with the technologic systems can often be experienced during or after the education session. The lack of being in a familiar campus and being with other students daily can also be a disadvantage. In terms of the student's progress, as mentioned in the advantages part, it can be problematic for those students who are unable to work independently and need guidance. In addition to these, students often need teachers, counselors, mentors, confidants, and empathic people in schools that offer social interaction opportunities. Distance education is regarded as disadvantageous in terms of development of social relations, and applied courses such as laboratories and workshops are also one of the problematic aspects of distance education.

Distance education in Turkey has suffered from infrastructure problems due to the pandemic. Universities experienced extensive disruptions due to technical issues and infrastructure issues. A common mistake made by academics who were faced with this compulsory and challenging process for the first time was to emulate the courses that were physically taught in the online course environment (Bozkurt, 2020, p.120).

Our country has been experiencing distance education literally during the pandemic, but there are severe problems with the applied courses in the institutions providing art education. Nevertheless, Oxford University offers distance learning arts education programs that have been around for 140 years. In addition to Oxford University, School of the Art Institute of Chicago (SAIC), California College of Art (CalArts), Rhode Island School of Design (RISD), Seoul Art Institute, and Paris College of Art also made online art education accessible to the whole world. However, although such institutions are pioneers in the adoption of educational technology, the COVID-19 pandemic has gained even more importance as universities understand that the future of higher education lies in information technology and distance education programs (Singh, 2020, p.3). Nevertheless, while the pandemic has made positive contributions to distance education in developed countries, less developed countries have faced severe problems.

There is a need to distinguish between the concepts of distance education and emergency distance education. As part of the distance education model, there is a

planned, programmed, and regular system, but the emergency distance education module should be kept separate since it must be passed in an emergency without being fully ready. The transition process of universities to online education has witnessed curricula not being adequately planned, designed, and developed. Therefore, response to the crisis experienced due to the pandemic should not be equated with effective online education or the digital transformation of universities, but rather from the perspective of emergency distance education platforms (Adedoyin and Soykan, 2020, p.8). In the emergency distance education process, the techniques frequently used during face-to-face education have been adapted to the distance education process in the same way. Conducting distance education with the logic of face-to-face education has created the source of many problems (Özalkan, 2021, p.22). According to Bozkurt (2020, p.120), "Distance education techniques should not be used to simulate face-to-face education but to provide a meaningful learning environment." Other challenges include the inadequacies of instructors due to technological capabilities and infrastructure problems in the region where they live, their attitudes toward distance learning, their lack of computer experience, and the anxiety and fear brought on by the pandemic (Bakioğlu & Çevik, 2020, p.112).

The distance education system is generally known as an adequate and valuable method preferred in theoretical courses. With the pandemic, all courses' adoption of the distance education model caused difficulties in applied and laboratory courses. Severe problems were experienced in conducting applied courses during the pandemic (Kahraman, 2020, p.54).

The workshop environments in universities provide ample space for all design and learning processes. One of the essential difficulties in the distance education process is lacking a particular and suitable study area. Due to a lack of physical resources such as ovens, dark rooms, printing machines, and equipment in art education institutions, teachers had to abandon traditional workshop practices and make creative decisions to convey art-making instructions (Singh, 2020, p.9). In a world increasingly dependent on

technology and infrastructure, art and design students may feel inadequate to learn when they do not have access to the institution's resources and tools.

In applied courses, distance education is a problem that needs to be solved as quickly as possible. COVID-19 has accelerated the drive for change. It is also evident that while digital technology is posing some challenges, it also offers great opportunities to improve a traditional education system that has recently received much criticism for its focus on theoretical, classroom, and rote learning (Singh, 2020, p.10). A hybrid model will likely not be the only part of the 'new normal.' As part of the program, being a 'learner' will be stressed by going beyond the boundaries of traditional education systems, bridging social classes, breaking down age barriers, crossing state and national borders, and redefining what is what. For educators and students only, research actions should be directed towards solving the problem of compatibility and developing a uniform online learning model applicable to all disciplines. In addition, despite the sudden transition to online platforms, it is seen that online learning will continue and education will increase by becoming more hybrid, provided that the difficulties experienced by faculty and students are well explored and turned into opportunities (Adedoyin & Soykan, 2020, p.9).

Printmaking is one of the applied courses in art education, and a course that requires a workshop in its teaching and/or learning. Printmaking refers to creating images prepared on a mold or printed directly on paper by an artist using various materials and tools. These are graphic pictures that also involve the creation of the pattern and the printing process (Asher, 1989, p.7). Printmaking can be classified into four groups: hollow, relief, flat, and screen printing. Printmaking techniques, which are included in the fine arts education curriculum, have key importance in students' artistic and ease of application (Yıldız, 2019, p.15). Under these circumstances, while there may be problems with missing materials even in the printmaking course workshop environment, this complex process has come to a dead-end with the pandemic period. Therefore, printmaking courses were examined in the distance education process to determine the

difficulties experienced by academicians who needed printmaking instruction in the workshop environment during the pandemic.

Ethics Committee

The Ethics Committee of Niğde Ömer Halisdemir University was applied to for the research. In the document numbered E-86837521-050.99-64451, the decision of the meeting numbered 10-dated 27.05.2021 regarding the project named "Printmaking Courses in the Process of Distance Education" and ethical compliance approval required for the research was obtained.

Methods

This study aims to determine how the printmaking course is carried out in the distance education process in different universities. For this purpose, the Original Printmaking Course Questionnaire in the Distance Education Process (UESÖBDA) was developed. In this respect, the research is a descriptive study (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

Original Printmaking Course Questionnaire in Distance Education (OPCQDE)

The OPCQDE questionnaire was designed to determine the instructors' views regarding the methods and techniques used during the distance education process, the communication method, the computer program used, the assessment and evaluation methods, teacher competency, student achievement, and problems encountered. Below is a description of the process of developing the questionnaire.

Content Validity

Expert opinion was sought after creating the draft form of the questionnaire to ensure the content validity of the items. Accordingly, experts were asked to evaluate the items in the draft form of the questionnaire in terms of content validity. Six people were selected, including three field experts, an assessment and evaluation specialist, a research techniques specialist, and a language specialist. An Expert Evaluation Form (EEF) consisting of open and closed-ended questions was created to get the experts'

opinions regarding the process in the printmaking course during the distance education in EEF; each expert gave his evaluations and suggestions on whether the prepared items provided sufficient information about the teaching, scope, acquisition, and methods of the course, how the items were expressed in Turkish and whether they were suitable to evaluate the objectives.

Davis' (1992) technique was employed to assess the content validity of the items. Davis (1992) rates expert opinions on the technique as (a) "Appropriate," (b) "The item should be slightly revised," (c) "The item should be reviewed seriously," and (d) "The item is not appropriate." The number of experts choosing (a) and (b) for the evaluation of the items is divided by the total number of experts to obtain the "Coverage Validity Index (CVI)" for each item. A value of 0.80 is accepted as a criterion for the CVI obtained (Yurdugül, 2005). In this direction, this criterion value was taken into consideration within the scope of the research. According to the six experts' evaluation of the questionnaire items for content validity, the CVI's of the items ranged from 0.86 to 1.00. According to these results, it is seen that the CVI value obtained for each item is higher than the criterion value. The experts who have evaluated the draft form appear to agree. In addition, the Scale Content Validity Index, S-CVI, for the total of the questionnaire was calculated, and this value was found to be 0.88. A Content Validity Index of 0.80 and above for the total questionnaire is considered an acceptable value (Polit & Beck, 2006). With this value above the criterion value, the item and scale CVIs of the questionnaire were above the acceptable level. For the accepted items, the statements were finalized by considering the suggestions for changes in the expert opinions. The final form of the questionnaire was presented to the experts for the last time. To increase the usefulness of the questionnaire at this stage, experts' opinions were also sought on the page structure, order of questions and answer choices, text format, print quality, etc.

Data Analysis

SPSS 21.0 package program was used to analyze the data obtained in the research. After the data were processed into the SPSS 21.0 program, it was checked whether there was

any missing data. It was observed that there was no missing data. Frequency and percentage statistics were used to analyze the data. Accordingly, frequency and percentage statistics were used to determine what original printmaking techniques instructors use, how they interact in the distance education environment, what live class method they use, how they communicate with students outside of living classes, what materials are used in class, what methods and techniques are used in distance education, what computer program is used, and what assessment and evaluation method is used. Furthermore, frequency and percentage statistics methods were used to assess the instructors' and teachers' qualifications, evaluate student achievement, and identify student needs.

RESULTS

Following the order of the research questions, this section provides the results of the analysis of the data collected for the research questions and the tables and explanations.

Remote Tech

Frequency and percentage values were calculated to determine which distance technique the instructors participating in the research in the distance education process used. The frequency and percentage values obtained are shown in Table 2.

Table 2. The Distribution of the Responses of the Instructors to the OPCQDE "Which of the original printmaking techniques do you apply in distance education?"

Printmaking Technique	Category	Frequency(f)	Percent (%)
Relief Pressure	Yes	22	73.3
	No	8	26.7
Monotype	Yes	11	36.7
	No	19	63.3
Screen Printing	Yes	4	13.3
	No	26	86.7
Intaglio Print	Yes	5	16.7
	No	25	83.3
Lithography	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
Experimental Print	Yes	1	3.3
	No	29	96.7
Stencil Printing	Yes	2	6.7
	No	28	93.3
Digital Printing	Yes	3	10.0
	No	27	90.0
Collograph Printing	Yes	3	10.0
	No	27	90.0

Table 2 shows that instructors most commonly use relief printing with 73.3% (f=22), followed by monotype with 36.7% (f=11). According to Table 2, it is seen that the frequency and percentage of those who do not use screen printing, intaglio printing, experimental printing, stencil printing, digital printing, and collagraph printing techniques are higher than those who do. Additionally, it is understood that they could not apply the lithography technique with 100.0% (f=0) among the instructors.

Communication

A frequency and percentage value were calculated to determine how the instructors interacted in the distance education environment. The frequency and percentage values obtained are shown in Table 3.

Table 3. Distribution of the Responses of the Faculty Members to the item "What are the information and communication technologies that you use to connect with your students during the distance education process outside of the live course hours?"

Communication Technique	Category	Frequency (f)	Percent (%)
WhatsApp	Yes	29	96.7
	No	1	3.3
Instagram	Yes	4	13.3
	No	26	86.7
Twitter	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
Skype	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
Hangout	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
Facebook	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
E-mail	Yes	8	26.7
	No	22	73.3

When Table 3 is examined, it is seen that the most frequently used information communication technique by the instructors to connect with the students in the distance education process, apart from the live course, is WhatsApp with 96.7% (f=29), followed by an e-mail with 26.7% (f=8). In addition, it is seen that the instructors do not prefer 100.0% (f=30) twitter, 100.0% (f=30) skype, 100.0% (f=30) hangout and 100.0% (f=30) Facebook applications.

Method Technical

Frequency and percentage values were calculated to determine which methods and techniques the instructors participating in the research in the distance education process were used. The obtained frequency and percentage values are shown in Table 4.

Table 4. The Distribution of the Responses of the Instructors to the OPCQDE "What are the methods and techniques you prefer to apply in your courses during the distance education process in terms of your original printmaking course?"

Method Technical	Category	Frequency (f)	Percent (%)
Expression	Yes	30	100.0
	No	0	0.0
Q&A	Yes	23	76.7
	No	7	23.3
Project	Yes	14	46.7
	No	16	53.3
Homework	Yes	24	80.0
	No	6	20.0
Observation	Yes	10	33.3
	No	20	66.7
Discussion	Yes	9	30.0
	No	21	70.0
Presentation	Yes	26	86.7
	No	4	13.3

When Table 4 is examined, it is seen that the technique most used by the instructors in the distance education process is 100.0% (f=30) expression, followed by the demonstration technique with 86.7% (f=26). According to Table 4, it is understood that the least used technique among the instructors participating in the research is the discussion method with 30.0% (f=9).

Program Used

The frequency and percentage values of the programs the instructors preferred to use in their distance education courses were determined during the research process. The frequency and percentage values obtained are shown in Table 5.

Table 5. The Distribution of the Responses of the Instructors to the OPCQDE "What are the programs you prefer to use in your courses in the distance education process in terms of your original printmaking course?"

Program Used	Category	Frequency (f)	Percent (%)
Corel Draw	Yes	6	20.0
	No	24	80.0
Photoshop	Yes	21	70.0
	No	9	30.0
InDesign	Yes	1	3.3
	No	29	96.7
Freehand	Yes	3	10.0
	No	27	90.0
Maya 3D Animation	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
Dreamweaver	Yes	0	0.0
	No	30	100.0
Office Programs	Yes	5	16.7
	No	25	83.3
Video	Yes	1	3.3
	No	29	96.7
Illustrator	Yes	4	13.3
	No	26	86.7

When Table 5 is examined, the most used program by the instructors was Photoshop, with 70.0% (f=21). According to Table 5, it is seen that 100.0% (f=30) Maya 3D Animation program and 100.0% (f=30) Dreamweaver programs have never been used among the instructors participating in the research.

Assessment-Evaluation Methods

The frequency and percentage values were calculated for the assessment and evaluation methods that the instructors participating in the research preferred to use in their courses during the distance education process. The obtained frequency and percentage values are shown in Table 6.

Table 6. The Distribution of the Responses of the Instructors to the OPCQDE item "What is the assessment and evaluation methods you use to evaluate student products in the distance education process in terms of your original printmaking course?"

Assessment-Evaluation Method	Category	Frequency (f)	Percent (%)
Homework	Yes	27	90.0
	No	3	10.0
E-exam	Yes	1	3.3
	No	29	96.7
Performance task	Yes	12	40.0
	No	18	60.0
Project	Yes	16	53.3
	No	14	46.7

When Table 6 is examined, it is seen that the assessment and evaluation method most used by the instructors is Homework with 90.0% (f=27), followed by Project with 53.3% (f=16). According to Table 6, it is understood that the assessment and evaluation method used the least by the instructors participating in the research is 3.3% (f=1) E-exam.

Teacher Qualifications (TQ)

The frequency and percentage values of the instructor competencies were calculated during the distance education process of the instructors participating in the research. The frequency and percentage values obtained are shown in Table 7.

Table 7. Distribution of Instructors' Responses to the Teacher Competencies Dimension in OPCQDE

Categories	1.Strongly Disagree		2.I disagree		3.Partially Agree		4. I agree		5.Strongly Agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. I can use technological tools and equipment in the distance education process without any problems	1	3.3	2	6.7	6	20.0	13	43.3	8	26.7
2. I can present the original printmaking course content with appropriate methods and techniques.	1	3.3	4	13.3	8	26.7	12	40.0	5	16.7
3. I can organize the course considering the interests and abilities of the students.	0	0.0	5	16.7	7	23.3	10	33.3	8	26.7
4. I can follow the artistic development of the students during the distance education process.	1	3.3	5	16.7	8	26.7	11	36.7	5	16.7
5. In the distance education process, I can teach the printmaking course based on theory.	0	0.0	9	30.0	7	23.3	9	30.0	5	16.7
6. When the technique is	4	13.3	6	20.0	8	26.7	6	20.0	6	20.0

taught, I can explain it practically.										
7. While explaining the techniques, I can benefit from the videos available on the internet.	0	0.0	2	6.7	5	16.7	14	46.7	9	30.0
8. The duration of the course is sufficient for the application of printing techniques.	9	30.0	3	10.0	8	26.7	8	26.7	2	6.7
9. I can easily apply indentation techniques (engraving, dry scraping, aquatint, mezzotint...).	16	53.3	10	33.3	3	10.0	0	0.0	1	3.3
10. I can allow testing of alternative applications for inaccessible materials.	1	3.3	13	43.3	0	0.0	8	26.7	8	26.7
11. I can observe the artistic development of the student more effectively than in the workshop environment.	13	43.3	6	20.0	5	16.7	4	13.3	2	6.7
12. I can have the lithography technique applied.	22	73.3	7	23.3	0	0.0	1	3.3	0	0.0
13. I can communicate well with students.	0	0.0	3	10.0	7	23.3	9	30.0	11	36.7
14. I can apply	0	0.0	6	20.0	7	23.3	11	36.7	6	20.0

alternative printmaking techniques.										
15. I believe that distance education contributes to the ability to cope with problems and produce solutions.	3	10.0	7	23.3	13	43.3	4	13.3	3	10.0
16. I can easily apply relief printing techniques (linoleum printing, wood printing...).	2	6.7	3	10.0	7	23.3	13	43.3	5	16.7
17. I can use the videos I have prepared myself while explaining the techniques.	2	6.7	3	10.0	5	16.7	9	30.0	11	36.7
18. I can gain the necessary information for students in a short time.	0	0.0	5	16.7	14	46.7	9	30.0	2	6.7
19. I can prepare educational materials suitable for the content of the courses.	0	0.0	2	6.7	12	40.0	11	36.7	5	16.7
20. I can use resources more efficiently than face-to-face training.	15	50.0	6	20.0	4	13.3	3	10.0	2	6.7
21. I can ensure the students' attendance at the course actively.	5	16.7	6	20.0	12	40.0	4	13.3	3	10.0
22. I can have the screen	18	60.0	7	23.3	4	13.3	1	3.3	0	0.0

printing technique applied.										
23. I can support the necessary style and technical development for the original printmaking course.	2	6.7	5	16.7	14	46.7	5	16.7	4	13.3
24. I can better observe student competencies that need to be developed to eliminate deficiencies in artistic learning.	4	13.3	8	26.7	13	43.3	3	10.0	2	6.7
25. I can use various measurement-evaluation tools to understand the level of the student as a result of artistic teaching.	2	6.7	3	10.0	11	36.7	8	26.7	6	20.0
26. I can have the monotype technique applied.	3	10.0	3	10.0	7	23.3	8	26.7	9	30.0
27. I can easily evaluate students' work.	0	0.0	4	13.3	12	40.0	8	26.7	6	20.0
28. Students can complete the process without the need for a workshop environment.	12	40.0	8	26.7	4	13.3	5	16.7	1	3.3
29. The absence of sharing experiences and	1	3.3	3	10.0	2	6.7	5	16.7	19	63.3

exchanging ideas with other students in the workshop environment affects the social communication and creativity of the students.											
30. It is a great deficiency that the students cannot experience the printmaking workshop discipline in the distance education process.	3	10.0	0	0.0	1	3.3	4	13.3	22	73.3	
31. I am satisfied with the successful work and student progress that emerged in the end-of-term evaluation of the students.	3	10.0	9	30.0	11	36.0	6	20.0	1	3.3	

When Table 7 is examined, the item "Strongly Agree" was marked with a rate of 73.3%, respectively, in the dimension of teacher competencies of the instructors, the item "The inability of students to experience the printmaking workshop discipline during the distance education process is a major deficiency" and the "Strongly Agree" category with a rate of 63.3% is marked the item "The lack of sharing experiences and exchanging ideas with other students in the workshop environment affects the social communication and creativity of the students." According to Table 7, the items that the instructors least agree with within the dimension of teacher competencies, respectively, are "I can have the lithography technique applied," in which the "Strongly Disagree"

category is marked. The item "I can have the screen printing technique applied," 60.0%, in which the "Strongly Disagree" category is marked, respectively."

Student Achievements (SA)

Student achievements ' frequency and percentage values were calculated during the distance education process of the instructors participating in the research. The obtained frequency and percentage values are shown in Table 8.

Table 8. Distribution of Instructors' Responses to the Dimension of Student Achievements in OPCQDE

Categories	1. Strongly Disagree		2. I disagree		3. Partially Agree		4. I agree		5. Strongly Agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Increases active participation in the course.	11	36.7	10	33.3	7	23.3	1	3.3	1	3.3
2. Develops research direction	6	20.0	7	23.3	12	40.0	5	16.7		
3. Allows you to reach large audiences at the same time	2	6.7	5	16.7	18	60.0	4	13.3	1	3.3
4. Increases artistic productivity	6	20.0	13	43.3	6	20.0	5	16.7	0	0.0
5. Facilitates the learning of artistic technique	10	33.3	12	40.0	6	20.0	2	6.7	0	0.0
6. Increases motivation	7	23.3	13	43.3	8	26.7	1	3.3	1	3.3
7. Provides working discipline	10	33.3	11	36.7	8	26.7	1	3.3	0	0.0
8. Improves artistic creativity	10	33.3	9	30.0	9	30.0	2	6.7	0	0.0
9. Enriches interaction	10	33.3	8	26.7	8	26.7	4	13.3	0	0.0
10. Provides a	3	10.0	6	20.0	16	53.3	5	16.7	0	0.0

diverse perspective											
11. Enables the students to watch the recorded live course again	1	3.3	2	6.7	4	13.3	10	33.3	13	43.3	
12. Enables efficient use of time	2	6.7	11	36.7	12	40.0	3	10.0	2	6.7	
13. Offers equal opportunity and opportunity	7	23.3	8	26.7	10	33.3	5	16.7	0	0.0	
14. Universities facilitate access to information through their open-access libraries.	1	3.3	1	3.3	15	50.0	10	33.3	3	10.0	
15. Develops a sense of responsibility	4	13.3	7	23.3	17	56.7	2	6.7	0	0.0	
16. Contributes to the development of aesthetic feelings	6	20.0	7	23.3	13	43.3	4	13.3	0	0.0	

When Table 8 is examined, the item that the instructors agree with the most in the dimension of student achievement is the item "Enables the students to watch the recorded live course again," the "Strongly Agree" category is marked with 43.3%. According to Table 8, the instructors least agree with items within the dimension of student achievements: "Increases active participation in the course," The "Strongly Disagree" category is marked with 36.7%, respectively.

Requirements and Challenges (RC)

In the distance education process of the instructors participating in the research, the frequency and percentage values related to the needs and difficulties dimension were calculated. The obtained frequency and percentage values are shown in Table 9.

Table 9. Distribution of Instructors' Responses to the Needs and Challenges Dimension in OPCQDE

Categories	1.Strongly Disagree		2.I disagree		3.Partially Agree		4.I agree		5.Strongly Agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Technology (such as internet connection, image and sound problems, and computer models) has a substantial impact on the efficiency of a course.	2	6.7	1	3.3	10	33.3	6	20.0	11	36.7
2. Students may have trouble accessing design programs on their personal computers	2	6.7	1	3.3	10	33.3	7	23.3	10	33.3
3. Students and teachers are exposed to high levels of radiation	1	3.3	1	3.3	16	53.3	8	26.7	4	13.3
4. It is impossible to fully understand student contributions to given projects	1	3.3	3	10.0	11	36.7	12	40.0	3	10.0
5. Understanding that students cannot follow the course creates a problem	1	3.3	2	6.7	8	26.7	14	46.7	5	16.7
6. Students may have difficulty in obtaining the	0	0.0	1	3.3	7	23.3	14	46.7	8	26.7

tools and materials used in some artistic techniques.											
7. It becomes challenging to gain experiences that will facilitate the solution or increase the speed of invention in design.	0	0.0	2	6.7	9	30.0	13	43.3	6	20.0	
8. Technical skill or creativity for practical work is dulled	2	6.7	2	6.7	12	40.0	10	33.3	4	13.3	
9. It is more difficult to give feedback to students about their deficiencies in artistic learning compared to face-to-face education	3	10.0	2	6.7	5	16.7	8	26.7	12	40.0	
10. The methods and techniques to be taught for the first time cannot be achieved with the efficiency of the courses in the workshops. In terms of artistic development, it is more difficult to get effective results from student products compared to	0	0.0	2	6.7	4	13.3	7	23.3	17	56.7	

face-to-face education											
11. In presenting products to students, critical giving cannot be realized at the time of need.	1	3.3	4	13.3	7	23.3	6	20.0	12	40.0	
12. The quality and effectiveness of teaching artistically decreases	2	6.7	0	0.0	8	26.7	7	23.3	13	43.3	
13. Students cannot use time efficiently	0	0.0	3	10.0	9	30.0	12	40.0	6	20.0	
14. Students cannot have experiences such as using the material together in the workshop, developing ideas together, gaining workshop discipline	1	3.3	0	0.0	3	10.0	5	16.7	21	70.0	
15. Inequalities occur since not every student can access technology at the same rate	1	3.3	2	6.7	5	16.7	5	16.7	17	56.7	
16. It is more challenging to motivate students	0	0.0	3	10.0	5	16.7	11	36.7	11	36.7	
17. The original and the digital images (color, texture, etc.) of students' work may differ.	1	3.3	2	6.7	5	16.7	9	30.0	13	43.3	
18. The sense of belonging	0	0.0	1	3.3	9	30.0	9	30.0	11	36.7	

weakens											
19. The socialization of students decreases	1	3.3	1	3.3	5	16.7	9	30.0	14	46.7	

When Table 9 is examined, the items that the instructors most agree with in terms of needs and difficulties are the item "Students cannot have experiences such as using the material together in the workshop, developing ideas together, gaining workshop discipline," in which the "Strongly Agree" category is marked with 70.0%, and "Strongly Agree" category with a rate of 56.7%, "The methods and techniques to be taught for the first time cannot be achieved with the efficiency of the courses in the workshops" and "Strongly Agree" category was marked with a rate of 56.7%. The efficiency of the courses in the workshops cannot be achieved in the methods and techniques to be taught for the first time. In terms of artistic development, it is more challenging to get effective results from student products compared to face-to-face education, and the item "Inequalities occur because not every student can access technology at the same rate," in which the "Strongly Agree" category is marked with a rate of 56.7%, respectively. According to Table 9, the instructors least agree with the items in terms of needs and difficulties: "It is more difficult to give feedback to students about their deficiencies in artistic learning compared to face-to-face education" with 10.0%, respectively.

DISCUSSION and CONCLUSION

In our country's universities, fine arts education is given within formal education rules in systematic typesetting. Although it varies from institution to institution in terms of course load, approximately 70% of this training consists of applied courses and the other part of theoretical courses. Printmaking classes, which include independent fields such as relief printing, intaglio printing, flat printing, and screen printing, are also applied courses held in the workshop environment. The main difference that distinguishes printmaking courses from other applied courses is that the practice workshops of each printing area vary in terms of equipment and materials. The COVID-19 pandemic, which has been declared a pandemic by the World Health Organization as of March 2020, has also caused printing courses to move away from the workshop environment and begin using the distance education model. In this study, in which we examined the impact of distance education on printmaking courses during the pandemic process, 30 academics conducted printing courses using the distance education model across the country. They responded to questionnaires prepared by the researchers. SPSS was used to analyze and interpret the data from the answers provided by the participants.

According to this, it has been concluded that the technique that the participant academicians use most in the application phase of the distance education model of the techniques, which are the requirements of the field, is the relief printing technique. The application level of other printing techniques is minimal. Any academician in this training model cannot apply the lithography technique. In terms of accessing and applying the material, academicians may prefer relief printing techniques in the home environment to make it easier to apply linoleum printing and wood printing techniques in the home environment. However, as the process lengthens, the need to apply other printing techniques increases and the impossibilities encountered are much thought-provoking in terms of making the quality of education inadequate.

Communication, which is one of the essential requirements of our time, is also essential to the educational setting. Parallel to technological developments, the distance between individuals has shortened, access to information has gotten more manageable, and different digital communication tools have become common in social media. When the answers given by the academicians to another question regarding the findings of the research were examined, it was determined that they generally used the WhatsApp information communication program to communicate with the students, except for the live courses, during the distance education process, and they also rarely preferred the e-mail and Instagram programs.

Teaching methods and techniques play an important role in formal education. These methods and techniques may differ depending on the instructor's approach and the nature of the course. As a result of examining the responses provided by the instructors participating in the research to the question asked for this purpose, there was a finding that they preferred the lecture and demonstration method in terms of teaching methods and techniques in distance education. It is pleasing that the demonstration method, which is frequently preferred in the workshop environment, is also used in the distance education process. However, it is so thought-provoking that the observation method, which has an important place in following the development process of the students in the classroom environment, cannot be preferred due to the impossibilities since practice is as crucial in the process. In the distance education model, it does not seem easy to follow the student in this respect.

During the distance education process, it was observed that 70% of the academicians who participated in the study preferred Photoshop as a computer program. From this perspective, it can be said that the use of technical programs during the draft and sketch stages of a student's printmaking education is beneficial.

Whether face-to-face or via distance education, assessment, and evaluation methods are important aspects of the process. In the research, the participants were asked which Homework, e-exam, performance assignment, and project methods they preferred more in the distance education process. At least 90 percent of students prefer the homework

method in the assessment and evaluation phase, and the e-exam method is preferred at least. However, it can be said that evaluating Homework by looking at the screenshot rather than seeing it closely may bring some problems in terms of objectivity. It is thought that the interaction obtained by closely observing a study will not be the same as the interaction obtained by looking at a screenshot.

In this study, the participants were asked questions regarding teacher competencies in the distance education process, and they were asked to answer them using a 5-point Likert scale. It was concluded that the academicians strongly agreed with the items "It is a great deficiency that the students cannot experience the printmaking workshop discipline in the distance education process" and "The absence of sharing experiences and exchanging ideas with other students in the workshop environment affects the social communication and creativity of the students" to a large extent. In addition, it was observed that the instructors mostly answered, "I strongly disagree" to the items "I can have the lithography technique applied" and "I can have the screen printing technique applied," based on the idea of technical infrastructure inadequacies. The fact that the velito stones, such as the contact copying device, mold drying oven, printing bench that should be in the screen printing workshop, or the printing press, printing benches, and velito stones that should be in the lithography workshop, can be considered necessary in terms of showing how consistent the answers are.

It was found significant that 43.3% of the academicians answered item "Enables the students to watch the recorded live courses again" as "Strongly Agree" and again 36.7% of the participants answered item "Increases active participation in the course" as "Strongly Disagree" to the questions asked about student achievements in the distance education process, which is another dimension of the research. In addition to these, the data obtained from the research were critical in showing that the distance education process causes some problems such as improving the students' artistic creativity, enriching the interaction, providing study discipline, and facilitating the teaching of artistic techniques.

In terms of needs and difficulties, which constitutes the last dimension of the research, it was observed that 70% of the 30 academicians who participated in the research marked the item "Students cannot have such experiences as using the material together in the workshop, developing ideas together, gaining workshop discipline" as "Strongly Agree" with 56.7% the item "The methods and techniques to be taught for the first time cannot be achieved with the efficiency of the courses in the workshops. In terms of artistic development, it is more difficult to get effective results from works of the students compared to face-to-face education" and again 56.7% the item "Inequalities occur since not every student can access technology at the same rate." The items that instructors least agree with in terms of needs and difficulties are "It is more difficult to give feedback to students about their deficiencies in artistic learning compared to face-to-face education" with 10.0%, respectively.

Taking a closer look at the responses provided by the academicians to the questionnaire, it can be seen that the printmaking courses are more challenging in distance education due to both technical limitations and inadequacies in obtaining the necessary materials and the quality of the educational environment. They are therefore more distracted and have a difficult time achieving their goals.

In literature review, no study was found specifically on printmaking courses in the distance education process. However, it is possible to come across distance education evaluations in general terms. Sen and Kızılcıoğlu (2020), in their study, examining the opinions of students and academicians during the pandemic process, revealed that academicians and students were not satisfied with this process in general. In their study, Adnan and Anwar (2020) concluded that traditional classroom learning is more productive and efficient than distance education in underdeveloped countries such as Pakistan. Likewise, a study conducted in Ireland (Burke and Dempsey, 2020) concluded that defective equipment and technological skills cause problems for both instructors and students.

It is clear that the developed countries have gone through the pandemic period more efficiently than the developing countries. The necessary investments and improvements


must be made immediately to reduce the gap. Since distance education is not a method integrated into our education system, in-service training should be given to academicians first. Then, students should be provided with an orientation towards the process. Their awareness should be increased about the difficulties they will encounter during the process. In the distance education system, which is very productive for theoretical courses, alternative opportunities should be provided for applied courses. Considering that the lack of hardware and infrastructure generally causes the problems in the process, it seems inevitable that improvements should be made in the internet infrastructure in solving this problem of interruption. Necessary measures should be taken immediately to ensure equal opportunity in education. Appropriate techniques should be preferred to adapt printmaking courses to the distance education process. The printmaking course, which is far from a qualified education environment in the distance education model, is not considered sufficient in terms of student achievements. For this reason, appropriate techniques should be preferred in order to adapt printmaking lessons to the distance education process, and it should be ensured that students gain workshop experience in the most appropriate environment so that they can experience the application processes. In the distance education process, students should be assisted as much as possible to access the materials. Due to these results, the pandemic process should be viewed as an experience in distance education, and measures should be taken to switch to distance education at any time. It is important to avoid transferring face-to-face printmaking education to the online environment as much as possible. Otherwise, printmaking courses may not achieve their intended purpose.


REFERENCES

- Adedoyin, O.B., and Soykan, E. (2020): COVID-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, Ahead-of-Print, 1-13. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Adnan, M. and Anwar K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51
- Bakioğlu, B. and Çevik, M. (2020). Views of science teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Turkish education according to the opinions of teachers in the distance education process during the COVID-19 pandemic period. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bozkurt, A. (2020). The Coronavirus (COVID-19) pandemic process and evaluations on education in the post-pandemic world: New normal and new education paradigm. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distant Education*, 15(1), 1-5.
- Budak, F. and Korkmaz, S. (2020). A General Evaluation of the COVID-19 Pandemic Process: The Case of Turkey. *Journal of Social Research and Management*, (1), 62-79.
- Burke, J., and Dempsey, M. (2020). *COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report*. National University of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., and Demirel, F. (2013). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Academy.
- Clement, S. G. (2017). *Digital learning Education and skills in the digital age*. RAND Corporation. Santa Monica.
- Kahraman, M. E. (2020). Effect of COVID-19 Epidemic on Applied Courses and Conducting These Courses with Distance Education: Example of Basic Design Course. *Civilization Art- Journal of IMU Faculty of Art, Design and Architecture*, 6(1), 44-56, E-ISSN: 2587-1684

- Kırık, A. M. (2014). The historical development of distance education and its situation in Turkey. *Marmara Communication Journal*. (21)73-94. DOI: 10.17829/midr.20142110299
- Özalkan, G. S. (2021). Assessment and Evaluation in Distance Education: Rethinking Social Science Education in the Pandemic Process. *IJEASS* (4), 18-26
- Polit, D. F., and Beck, C. T. (2006). The Content Validity Index: Are You Sure, You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497.
- Ministry of Health. (2020). What is COVID-19? Web: Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>.
- Sen, O. and Kızıllıcalıoğlu, G. (2020). Determining the Opinions of University Students and Academicians on Distance Education in the COVID-19 Pandemic Process. *Int. J. of 3D Printing Tech. Dig. Ind.*, 4(3): 239-252.
- Singh, A. K. (2020) Art Education in the Time of a Pandemic. From Place to Space - *Encountering Design Education Online*. August 27 – 29, 2020.
- Yıldız, E, M. (2019). Student Views on the Effect of Art Criticism on Printmaking Courses. *Ulakbilge*, 7 (32), pp.13-33.
- Yurdugül, H. (2005). Using Content Validity Indices for Content Validity in Scale Development Studies. XIV. *National Educational Sciences Congress* (28-30 September 2005, Denizli). P: 1-6.

ORCID

Erol Murat YILDIZ  <https://orcid.org/0000-0003-1065-0771>

Murat ASLAN  <https://orcid.org/0000-0002-3698-2232>

Buse KIZILIRMAK ÇEKİNMEZ  <https://orcid.org/0000-0002-9407-5868>

GENİŞ ÖZET

Baskiresim, sanatçısı tarafından çeşitli araç gereçlerden faydalanılarak doğrudan veya kalıp kullanılarak oluşturulan resimlere denir. Baskiresim dersi uygulamalı sanat eğitimi derslerinden olup, öğretimi sırasında atölye ihtiyacı olan bir derstir. Baskiresimde temel malzemelerin ve atölyelerin olmaması durumunda üretim yapılamamaktadır. Birçok üniversitede donanımlı baskiresim atölyeleri bulunmamaktadır. Bu bağlamda baskiresim dersi atölye ortamında bile eksik malzemeler ile aksaklıklar yaşanabilmekteyken, pandemi dönemi ile bu zorlu süreç çıkmaza girmiştir. Bu nedenle atölye ortamına ihtiyaç duyulan baskiresim dersi ile pandemi sürecinde akademisyenlerin yaşadıkları sorunlar tespit edilmesi için uzaktan eğitim sürecinde baskiresim dersleri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, özgün baskiresim dersinin farklı üniversitelerde uzaktan eğitim sürecinde nasıl yürütüldüğünü belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda Uzaktan Eğitim Sürecinde Özgün Baskiresim Dersi Anketi (UESÖBDA) geliştirilmiştir. Bu yönüyle araştırma betimleyici bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki 26 farklı üniversitede görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler SPSS 21.0 programına işlendikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kayıp veri olmadığı görülmüştür. Verilerin analiz edilmesinde frekans, ve yüzde istatistikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Ülkemiz üniversitelerinde güzel sanatlar eğitimi sistematik bir dizgi içerisinde örgün eğitim kuralları çerçevesinde verilmektedir. Ders yükü açısından kurumdan kuruma değişiklik göstermekle birlikte bu eğitimin yaklaşık olarak %70'ini uygulamalı dersler, diğer kısmını ise teorik dersler kapsamaktadır. Bünyesinde yüksek baskı, çukur baskı, düz baskı ve serigrafi baskı gibi birbirinden bağımsız alanları barındıran baskiresim dersleri de, atölye ortamında gerçekleştirilen uygulamalı derslerden biridir. Baskiresim derslerini, diğer uygulamalı derslerden ayıran temel farklılık her bir baskı alanına ait uygulama atölyelerinin ekipman ve materyal açısından değişiklik göstermesidir. 2020 mart ayından itibaren Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19 salgını baskiresim derslerini de atölye ortamından uzaklaştırmış ve uzaktan eğitim modeli ile yürütülmesine sebebiyet vermiştir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin baskiresim derslerine etkisini araştırdığımız bu çalışmamıza yurt genelinde baskiresim derslerini uzaktan eğitim modeli ile yöneten 30 akademisyen katılmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan anket sorularını yanıtlamışlardır. Bu yanıtlar analiz edilerek yorumlanmıştır. Buna göre;

Ankette yer alan sorulara akademisyenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen veriler incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinde baskiresim derslerinin gerek atölye ortamından uzaklaşması gerek teknik olanaksızlıklar ve malzemeye ulaşma konusunda yetersizlikler gerekse de öğrenci kazanımları açısından, yüz yüze eğitime göre çok daha fazla zorlukları beraberinde getirdiği, nitelikli eğitim ortamından uzaklaştırdığı ve amaçlara ulaşmada güçlükler yaşanmasına sebebiyet verdiği söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerin pandemi sürecini, gelişmekte olan ülkelere nazaran daha verimli geçirdikleri aşırıdır. Aradaki skalanın daralması ve sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan yatırım ve iyileştirmelerin ivedilikle yapılması gerekmektedir. Uzaktan eğitim süreci, eğitim sistemimize entegre bir yöntem olmadığı için öncesinde akademisyenlere hizmet içi eğitimler verilmeli, sonrasında ise öğrencilere işleyişe yönelik oryantasyon sağlanmalı ve süreç esnasında karşılaşacakları güçlüklerle karşı bilinç düzeyleri artırılmalıdır. Teorik dersler için oldukça verimli olan uzaktan eğitim sisteminde, uygulamalı dersler içinde alternatif imkanlar sağlanmalıdır. Süreç içerisinde yaşanan olumsuzlukların genellikle donanım ve alt yapı eksikliğinden kaynaklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çözüm için internet alt yapısında iyileştirmeler yapılması gerekliliği kaçınılmaz gözükmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için gerekli tedbirler ivedilikle alınmalıdır. Baskiresim derslerini de uzaktan eğitim sürecine adapte edebilmek amacıyla uygun teknikler tercih edilmeli ve öğrencilerin uygulama süreçlerini deneyimleyebilmeleri için mümkün olan en uygun ortamlarda atölye deneyimi kazanmaları için zaman yaratılması gerekmektedir. Çünkü uzaktan eğitim modelinde nitelikli bir eğitim ortamından uzak olan baskiresim dersi, öğrenci kazanımları açısından yeterli görülmemektedir. Uzaktan eğitim sürecinde malzemeye erişim hususunda imkanlar dahilinde öğrencilere yardımcı olunmalıdır. Ulaşılması çok zor olan malzemelerin öğrencilerden talep edilmemesi gerekmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında yaşanan pandemi süreci uzaktan eğitim alanında bir tecrübe olarak kabul edilmeli ve her an uzaktan eğitim sistemine geçilebilecek tedbirler alınmalıdır. Atölye ortamında yüzyüze uygulanan baskiresim eğitimi mümkün olduğunca online ortama taşınmamalıdır. Aksi takdirde baskiresim derslerinin amacına ulaştırılmasında güçlükler yaşanabilecektir.

Appendix 1. Ethics Committee Approval Certificate

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/05/2021-64451



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :E-86837521-050.99-64451
Konu : Etik Kurul Kararı

31/05/2021

Sayın Arş. Gör. Buse KIZILIRMAK

Üniversitemiz Etik Kurulumun, yürütücülüğünü yaptığımız "Uzaktan Eğitim Sürecinde Baskıresim Dersleri" isimli projeye ilişkin 27.05.2021 tarihli ve 10 sayılı toplantısının 05 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Muhsin KAR
Rektör

Ek:Karar (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Merkez Yerleşke Bor Yolu 51240 Niğde
Telefon: 0 388 225 26 14-15 Faks: 0 388 225 26 00
e-Posta: genelsekretarlik@ohn.edu.tr Web: www.ohn.edu.tr
Ekip Adresi: zohun@hs01.kep.tr

Bilgi için: Serhat Can SARI
Unvanı: Memur

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfaı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede “Kaynaklar” bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi θ olan bireyin x kategorili puanlanan bir maddeden x puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.